كلية التربية
قسم الإدارة وأصول التربية

درجة ممارسة مديرات المدارس للمهارات القيادية ومعوقاتها وسبل تطويرها في محافظة إربد

Degree of Implementing Leadership Skills by Female School Principals at Irbid Governorate, Obstacles and Methods of Development

إعــداد
أميمة محمد هزايمة

إشــراف
الدكتور عبد الحكيم ياسين حجازي

حقل التخصص – الإدارة التربوية

الفصل الدراسي الثاني

2014

درجة ممارسة مديرات المدارس للمهارات القيادية ومعوقاتها وسبل تطويرها

في محافظة اربد

إعـــــداد

أميمة محمد هزايمه

ماجستير إدارة تربوية، جامعة اليرموك، 2007م

قدمت هذه الأطروحة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة دكتوراة الفلسفة، في تخصص الإدارة التربوية – جامعة اليرموك، إربد، الأردن

وافق عليها

عبد الحكيم ياسين حجازي .... مشرفا رئيسا

أستاذ مشارك في أصول التربية- جامعة اليرموك

حسن احمد حياري .... عضوا

أستاذ في أصول التربية- جامعة اليرموك

محمد علي عاشور .... عضوا

أستاذ في الإدارة التربوية- جامعة اليرموك

خليفة مصطفى ابو عاشور .... عضوا

أستاذ مشارك في الإدارة التربوية- جامعة اليرموك

محمود خالد جرادات .... عضوا

أستاذ مشارك في الإدارة التربوية- الجامعة الهاشمية

تاريخ المناقشة 21 / 4 / 2014م

إهــداء

إلى الفلاح الذي غرس نبته ليفخر به، قدوتي ومعلمي ....أبي الغالي اطال الله في عمره

إلى ياسمينة بيتنا قرة عيني وراعية نفسي وملهمة فكري......... أمي الغالية

إلى سندي وعضدي وتاج عزي في الحياة................ أخوتي

الى شذى الورد ورفيقات الطفولة ومحل الاسرار .... أخواتي

إلى لحني اليومي، ووطني الذي لا أشكو فيه الإغتراب ومن لا تصفو حياتي إلا بها

كارولين مالك ماضي

إلى رموز العطاء بلا حدود................. أساتذتي

أهدي ثمرة جهدي

الباحثة

أميمة هزايمة

شكر وتقدير

"رَبِّ اشْرَحْ لِي صَدْرِي وَيَسِّرْ لِي أَمْرِي وَاحْلُلْ عُقْدَةً مِّن لِّسَانِي يَفْقَهُوا قَوْلِي"

الحمد لله الواحد الأحد الذي ساوى بين عباده بالمشرق والمغرب لا فرق، بين عربي وأعجمي إلا بالتقوى، والصلاة والسلام على إمام المرسلين محمد بن عبد الله عليه وعلى اله الطيبين الطاهرين أفضل الصلاة وأتم التسليم.

أما وقد انتهيت من إتمام هذه الدراسة العلمية، فأنه من الواجب علي أن أرفع أكف الضراعة الى الله عز وجل شاكرا وحامدا على عونه المديد، راكعاً وساجداً الى عظم فضله وسعة عطائه، الحمد لله الذي وفقني وأوصلني لهذا اليوم الذي سعيت له طول عمري.

وبعد، فأنه لا يسعني إلا أن أتقدم بالشكر إلى الأيادي التي مدت لي، ولا أملك في هذا المقام إلا كلمات أصوغ فيها شكري وعسى يوما أن أرد هذا الفضل لأصحابه، لأنهم قدموا لي العون والمساعدة في إخراج هذه الدراسة العلمية إلى حيز الوجود، فلهم من الله خير الجزاء، ومني كل الشكر والثناء، كما أتوجه بالشكر والعرفان إلى من علمني حرفاً، وانار لي دربي بكل معاني المحبة والاخوة وعلى رأسهم أستاذي ومشرفي الفاضل الدكتور عبد الحكيم ياسين فندي حجازي الذي أرشدني بملاحظاته القيمه وتوجيهاته النافعة وخبرته الواسعة، كما أتوجه بالشكر والثناء إلى الاساتذة أعضاء لجنة المناقشة المكونة من: الأستاذ الدكتور حسن الحياري والأستاذ الدكتور محمد عاشور و الدكتور خليفة ابو عاشور والدكتور محمود جرادات، الذين تفضلوا بقبول مناقشة هذه الأطروحة، وتحملوا عناء قراءتها؛ فجزاهم الله عني خير الجزاء. وكل الشكر والتقدير إلى السادة أعضاء لجنة التحكيم، وإلى كل من أسهم في إتمام هذه الأطروحة.

والحمد لله رب العالمين.

قائمة المحتويات

الموضوع	الصفحة
إهداء	ج
الشكر والتقدير........................	د
قائمة المحتويات	هـ
قائمة الجداول	ز
قائمة الأشكال	ط
قائمة الملاحق	ي
الملخص........................	ك
الفصل الأول: خلفية الدراسة وأهميتها	1
مقدمة	1
مشكلة الدراسة وأسئلتها........................	5
أهداف الدراسة........................	6
أهمية الدراسة........................	6
حدود الدراسة........................	7
التعريفات الاصطلاحية والإجرائية	7
الفصل الثاني: الأدب النظري والدراسات السابقة........................	10
أولاً: الأدب النظري	10
ثانياً: الدراسات السابقة	108
موقع الدراسة الحالية........................	121
الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات	124
منهج الدراسة	124
مجتمع الدراسة	124
عينتا الدراسة........................	125
أدتا الدراسة........................	126
صدق المحتوى	126
صدق البناء........................	127
ثبات الأداة	129
تفريغ أداة الدراسة	130

الموضوع	الصفحة
أداة المقابلة شبه المفتوحة	131
صدق المحتوى للمقابلة	131
ثبات أداة المقابلة	131
تحليل المقابلة..	132
إجراءات الدراسة	132
متغيرات الدراسة	134
المعالجة الإحصائية..	135
الفصل الرابع: عرض النتائج..	136
النتائج المتعلقة بالسؤال الأول	136
النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني..	146
النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث..	149
النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع..	150
الفصل الخامس: مناقشة النتائج	152
النتائج المتعلقة بالسؤال الأول	152
النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني..	159
النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث..	161
النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع..	162
التوصيات	164
قائمة المراجع..	165
الملاحق	179
الملخص باللغة الإنجليزية	201

قائمة الجداول

الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
جدول1:	أنماط القيادة الإدارية	71
جدول2:	الفرق بين القائد والمدير	87
جدول 3:	توزيع أفراد العينة الأولى على متغيرات الدراسة	125
جدول 4:	مجالات الدراسة وعدد فقرات كل مجال بصورتها النهائية	127
جدول 5:	معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية	128
جدول 6:	معاملات الارتباط بين الأبعاد ببعضها والدرجة الكلية	129
جدول 7:	معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والدرجة الكلية	130
جدول 8:	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديرات المدارس في محافظة إربد للمهارات القيادية من وجهة نظر المعلمات مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية	136
جدول 9:	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال المهارات الذاتية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية	138
جدول 10:	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال المهارات الفنية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية	140
جدول 11:	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال المهارات الإنسانية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية	142
جدول 12:	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال المهارات الإدراكية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية	144
جدول 13:	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة مجتمع الدراسة لدرجة ممارسة مديرات المدارس في محافظة إربد للمهارات القيادية من وجهة نظر المعلمات حسب متغيرات سنوات الخبرة والتخصص والمؤهل العلمي	146
جدول 14:	تحليل التباين الثلاثي المتعدد للكشف عن الفروق وفقاً لمتغيرات سنوات الخبرة والتخصص والمؤهل العلمي على تقديرات عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديرات المدارس في محافظة إربد للمهارات القيادية من وجهة نظر المعلمات	147

الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
جدول 15:	تحليل التباين الثلاثي للكشف عن الفروق وفقاً لمتغيرات التخصص وسنوات الخبرة والمؤهل العلمي على درجة ممارسة مديرات المدارس للمهارات القيادية من وجهة نظر المعلمات	148
جدول 16:	التكرارات والنسب المئوية للمعيقات التي تواجه مديرات المدارس في محافظة إربد لممارسة المهارات القيادية مرتبة تنازلياً وفقاً للنسب المئوية	149
جدول 17:	التكرارات والنسب المئوية لاقتراحات مديرات المدارس في محافظة إربد لممارسة المهارات القيادية مرتبة تنازلياً وفقاً للنسب المئوية	150

قائمة الأشكال

الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
شكل 1 :	الشبكة الإدارية	51
شكل 2 :	نظرية الخط المستمر في القيادة....................	54
شكل 3 :	نظرية المسار والهدف	61
شكل 4 :	أنماط القيادة والعلاقة بين القائد والمرؤوسين	72

قائمة الملاحق

الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
ملحق 1:	أداة الدراسة بصورتها الأولية بصورتها الأولية	179
ملحق 2:	قائمة بأسماء أعضاء هيئة التدريس المحكمين	186
ملحق 3:	أداة الدراسة بصورتها النهائية	187
ملحق 4:	الكتب الرسمية لتسهيل المهمة	194

الملخص

هزايمة، أميمه محمد سالم. درجة ممارسة مديرات المدارس للمهارات القيادية ومعوقاتها وسبل تطويرها في محافظة إربد. أطروحة دكتوراة، جامعة اليرموك، (إشراف الدكتور عبد الحكيم ياسين حجازي، 2014م).

هدفت الدراسة التعرف على درجة ممارسة مديرات المدارس للمهارات القيادية في محافظة إربد من وجهة نظر المعلمات. والتعرف على ما إذا كان هناك فروق في تقديرات أفراد العينة لدرجة ممارسة مديرات المدارس للمهارات القيادية وفقاً لمتغير الخبرة والتخصص والمؤهل العلمي، كما هدفت إلى تحديد المعيقات التي تواجه مديرات المدارس في ممارسة المهارات القيادية، والتعرف على المقترحات التطويرية من وجهة نظر مديرات المدارس في محافظة إربد.

ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهجين الوصفي المسحي والنوعي، وعليه طورت الباحثة أداتين: الأولى استبانة مكونة من (60) فقرة موزعة على أربعة مجالات (المهارات الذاتية، المهارات الإنسانية، المهارات الفنية، المهارات الإدراكية)، اختيرت عينتها بطريقة عشوائية طبقية مراعياً لفئات التوزيع, تكونت من (486) معلمة للتعرف على تقديراتهن لدرجة ممارسة مديرات المدارس للمهارات القيادية. وتكونت الأداة الثانية من أسئلة المقابلة شبه المفتوحة لتحديد المعيقات التي تواجه ممارسة المهارات القيادية لدى مديرات المدارس والمقترحات التطويرية لها. واختيرت عينتها بطريقة قصدية تكونت من (15) مديرة.

وقد أظهرت النتائج أن تقديرات أفراد العينة لدرجة ممارسة المهارات القيادية لمديرات المدارس جاءت بمتوسط حسابي (3.62) وبدرجة ممارسة متوسطة، وجاء مجال المهارات

الذاتية بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.74) وبدرجة ممارسة مرتفعة، يليها مجال المهارات الإدراكية بمتوسط حسابي (3.63) بدرجة ممارسة متوسطة، ثم مجال المهارات الإنسانية بمتوسط حسابي بلغ (3.58) بدرجة ممارسة متوسطة، وأخيراً مجال المهارات الفنية بمتوسط حسابي (3.53) بدرجة ممارسة متوسطة. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α =0.05) على الأداة ككل وفي جميع المجالات.

كما أظهرت نتائج المقابلات وجود (10) معيقات تواجه مديرات المدارس في ممارسة المهارات القيادية، كما بينت النتائج عدداً من المقترحات التطويرية. وبناءً على نتائج الدراسة أوصي بعقد دورات تدريبية لتنمية المهارات القيادية لدى مديرات المدارس وخاصة المهارات الفنية، توفير الكوادر المتخصصة والمدربة للمساهمة في تخفيف الأعباء الإدارية، توسيع صلاحيات مديرات المدارس.

الكلمات المفتاحية: مديرات المدارس، القيادة، المهارات القيادية، معيقات، ممارسة المهارات، المقترحات التطويرية

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

المقدمـــــة

شهد العالم في العقود الثلاث الأخيرة تغيرات عديدة في مختلف مجالات الحياة الاقتصادية والاجتماعية والعلمية والمعلوماتية والتربوية؛ نتج عنها كثير من التحديات والمشاكل التي تعيق عجلة الحياة عن التقدم في مسارها الصحيح.

ومما دفع العالم بمحاولات جادة من أجل مواجهة هذه التحديات، وتوفير قدرات هائلة من أجل تقديم خدمات جديدة مطورة لتقديم الرفاهية للإنسان، وذلك باستخدام العلم والتكنولوجيا والإدارة الحديثة المبنية على العلم، والبحث في محاولة لاستخدام الموارد بطريقة صحيحة لتحقيق الأهداف، ولكن كيف يمكن تحقيق هذه الأهداف؟ وما الآليات التي قد تساهم في خدمة الإنسان وتحقيق التفاعل بين الأفراد؟ وكيف يمكن الربط بين الأفراد والمؤسسة؟. إن الوسيلة الحقيقية لتحقيق ذلك هي التغير الفاعل والايجابي الذي يعتبر العملية الوحيدة المستمرة في المؤسسة، والتغير هو أداة القيادة ويدها المحركة والداعمة، والتي تسعى لتلبية الحاجات المتغيرة للإنسان والمجتمع، والذي يكون محورها الحقيقي قيادة كفؤة.

والقيادة ظاهرة اجتماعية نفسية في أساسها تعبر عن صورة من صور التفاعل الاجتماعي، والتي تنشأ بطريقة تلقائية تلبية لحاجات الأفراد وميولهم، وبما أن المدرسة هي النواة الأولى في المجتمع والتي يقع على عاتقها رفد المجتمع بكفاءات واعدة طموحة مليئة بالحماس والنشاط مستشرقة للمستقبل، وهنا تبرز حاجة هؤلاء لأفراد الدائمة إلى من يوجههم ويرشدهم أثناء ممارساتهم لفعاليات الحياة، وعليه فإنه يقع على عاتق مدير المدرسة باعتباره

قائد الوحدة الأولى في التغيير والإبداع الدور الأكبر في عملية الحفز لهؤلاء الأفراد من أجل زيادة فاعلية المؤسسة التربوية، ونجاحه كقائد تربوي مرهون برؤيته الواضحة لحركة التعليم ونظرته المتكاملة والشاملة إلى العملية التربوية وعلاقتها بغيرها من المؤثرات الثقافية.

وتنبثق اهمية القيادة من خلال تحقيق آمال الجماعة وتطلعاتها، وهذا لا يتم إلا من خلال قيادة واعية تمتلك درجة عالية من الكفاية والفاعلية حتى تساهم في تحقيق سعادة أفراد المجتمع، وتحقيق أهدافهم؛ إذ إن الوظيفة الأساسية للقيادة هي العمل مع الجماعة ولصالحها في عملية تفاعل اجتماعي متبادلة بين القائد وأتباعه تحتاجها كل جماعة تريد أن تحقق أهدافها. وأصبحت القيادة من أهم حقائق الحياة السياسية والاقتصادية والاجتماعية في جميع البلدان؛ إذ يقوم عليها تحقيق الأهداف التي هي مطمح كل المجتمعات، ومؤشرٌ على كل تقدم، لذا تعد القيادة عملاً خلاقاً يهتم بالإنجاز، وتحقيق التطلعات، والوصول بالأفراد إلى مستوى عالٍ (الطيب والبشتي، 2004).

ويمكن تحقيق قيادة فاعلة من خلال إيجاد جو مناسب لحفز العاملين، وزيادة مشاركتهم في صنع القرارات واتخاذها، وكسر الحدود الإدارية والتنظيمية الداخلية بين القادة والعاملين معهم، للوصول بالعاملين إلى ما يُعرف اليوم بمفهوم "التمكين"، والذي يعني فلسفة الانتقال من بيئة عمل الضبط إلى بيئة عمل الدعم، وهي البيئة التي توفر الفرصة لكل العاملين ليأتوا بأفضل ما لديهم، والاستفادة من معرفة وأفكار وطاقات وإبداعات العاملين في المستويات الدنيا وذلك من خلال تفويض السلطة، والتشجيع على العمل بروح الفريق، والتأكيد على التدريب الجيد، والاتصال الفعال، وتوفير نظام مكافآت مناسب (العتيبي، 2008).

وتعتبر المؤسسة التربوية أداة حيوية وفعالة في المجتمعات الإنسانية، ويعود السبب في ذلك إلى أن التربية هي المدخل إلى التنمية (الاقتصادية والسياسية والاجتماعية)، وهي البناء

المتين الذي تلجأ إليه المجتمعات إذا تعرضت للعقبات، وإذا كانت المؤسسة التربوية هي الأداة الحيوية في المجتمع، فإن الإدارة التربوية هي العنصر الفاعل والمؤثر والداعم في عملية إصلاح التعليم وتطويره ليواكب آمال المجتمع وتطلعاته (عياصرة، الفاضل، 2006).

وتؤكد القيادة على أهمية العنصر البشري، وعلى الافتراض الذي يؤكد بأن نجاح المؤسسة يعتمد بشكل رئيس على حفز العاملين، وعلى تكاتف جهودهم واستثمار إمكاناتهم. ففي مدرسة الإدارة العلمية ركز المديرون على الاهتمام بالعمل (وظروفه المادية) مع إهمال الجانب الإنساني للمؤسسة، مما أدى إلى انخفاض الإنتاجية، وانخفاض معنويات الأفراد، أما في مدرسة العلاقات الإنسانية التي ركزت على الاهتمام بالفرد والجماعة في نجاح المؤسسة، مما أدى إلى الاعتراف بفاعلية القيادة كركيزة أساسية في فعالية المؤسسة، فالقائد، ومن خلال دوره هو من يستطيع تشجيع الأفراد وحفزهم لتأدية أعمالهم بكل حماس، وتعاون، ورغبة لتحقيق أهداف المؤسسة (العميان، 2010).

إن من أهم الأدوار التي يجب أن يمارسها المدير هي القيادة والتي من خلالها يستطيع قيادة العاملين إلى الطريق السليم وينشر فيهم بذور الإخلاص للعمل، واستثارة شعورهم وخلق بيئة التنافس الشريف (العتيبي، 2003).

وتعتبر القيادة عنصراً مهماً من عناصر نجاح أي مؤسسة، لما لها من دور في توجيه كافة الموارد والإمكانات نحو تحقيق الأهداف، فتوفر الإمكانات المادية لا يعني نجاح المؤسسة في تحقيق أهدافها في ظل عجز القيادة غير القادرة على توجيه الموارد البشرية واستثمارها وتنظيمها وتنسيقها (الحراحشة، 2006).

تعد القيادة التربوية عنصراً ذا أهمية كبرى في نجاح الإدارة التعليمية. بيد أن القيادة عملية نسبية، ففي مواقف قد يكون الفرد فيها قائداً وقد يكون تابعاً في مواقف أخرى، ومن هذا

فإن مفهوم القيادة يرتبط ارتباطاً وثيقاً بمفهوم الدور والمسؤولية، وترتبط القيادة أيضاً بنمط الشخصية فعليه يتوقف مدى قيام الفرد بدور القيادة، وإلى جانب نمط الشخصية هناك مهارات إدارية لازمة لرجل الإدارة التعليمية حتى يستطيع أداء عمله على أكمل وجه (مرسي، 2001).

فمدير المدرسة باعتباره قائداً، يقع على عاتقه كثير من المهام الحيوية ذات الأهمية الكبيرة وله دور فاعل في تحقيق أهداف العملية التعليمية التعلمية؛ فهو الذي تقع على عاتقه إدارة جميع الجهود والقوى العاملة في المؤسسة التربوية. ويعتمد نجاح المدرسة في تحقيق رسالتها على الكيفية التي يُدير بها مدير المدرسة، وعلى السلوك القيادي الذي يمارسه، وعلى الصفات القيادية التي يمتلكها والتي تتمثل في شخصيته وقدرته على توظيف إمكاناته نحو العمل البناء، وذلك من أجل بناء علاقات إنسانية إيجابية مع المعلمين، وتحسين ظروف العمل لديهم، وتذليل الصعوبات التي تعترضهم، والعمل على إشباع حاجاتهم وتحقيق رغباتهم، مما ينعكس إيجاباً على جودة التعليم، وتحقيق الأهداف المنشودة للمؤسسات التربوية (الجعبري، 2004).

ويتعرض المدير يومياً للعديد من المشكلات التي تتطلب امتلاك المهارات القيادية التي تمكنه من التعامل معها، وقدرات تحليلية مختلفة تختلف باختلاف تلك المشكلات من حيث بساطتها وتعقيدها ومن حيث تأثيرها على أداء المدير والمؤسسة معاً، وهذه المهارات الإدارية والقدرات التحليلية والفكرية ترتبط غالباً بشخصية المدير التي تميزه عن غيره ومدى ثقافته وقدرته على الابتكار والتطوير، وتشكل الإطار العام لأسلوبه في تطبيق هذه المهارات (أيوب، 2001).

ومن خلال ذلك فإن امتلاك مدير المدرسة للمهارات القيادية يعد من عوامل نجاحه وقدرته على التعامل مع المشكلات والمعيقات المختلفة التي تقف امام تحقيقه لإهداف المدرسة , وذلك مما دفع الباحثة الى اجراء هذه الدراسة المتمثلة حول معرفة درجة ممارسة مديرات

المدراس للمهارات القيادية ومعوقاتها وسبل تطويرها في محافظة اربد, بغية تحسين أداء المديرات في ممارسة المهارات القيادية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تتمثل مشكلة الدراسة في الكشف عن درجة ممارسة مديرات المدراس للمهارات القيادية في محافظة اربد للمهارات القيادية ومعوقاتها، وسبل تطويرها، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما درجة ممارسة مديرات المدارس في محافظة إربد للمهارات القيادية من وجهة نظر المعلمات؟
2. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديرات المدارس في محافظة إربد للمهارات القيادية من وجهة نظر المعلمات تعزى لمتغيرات (عدد سنوات الخبرة، التخصص، المؤهل العلمي)؟
3. ما معوقات ممارسة المهارات القيادية لدى مديرات المدارس في محافظة إربد من وجهة نظر المديرات؟
4. ما سبل تطوير ممارسة المهارات القيادية لدى مديرات المدارس في محافظة إربد من وجهة نظر المديرات؟

أهداف الدراسة

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. الكشف عن درجة ممارسة مديرات المدارس في محافظة إربد للمهارات القيادية من وجهة نظر المعلمات.
2. الكشف عن الفروق في تقدير المعلمات لدرجة ممارسة مديرات المدارس في محافظة إربد للمهارات القيادية وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة والتخصص والمؤهل العلمي.
3. التعرف على المعيقات التي تواجه مديرات المدارس في محافظة إربد لممارسة المهارات القيادية.
4. تقديم مجموعة من المقترحات لتطوير ممارسة المهارات القيادية لدى مديرات المدارس في محافظة إربد.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة فيما يأتي:

1- حاجة المجتمع الأردني إلى القادة المؤهلين الذين يمتلكون مهارات تمكنهم في إحداث التغيير المرغوب في إدارة المؤسسة التعليمية.

2- أهمية موضوعها الذي يناقش قضية هامة هي درجة ممارسة مديرات المدارس في محافظة إربد للمهارات القيادية.

3- وقد تسهم هذه الدراسة في التوصل إلى الفهم الكامل لممارسة مديرات المدارس للمهارات القيادية.

4- قد تفيد نتائج الدراسة كل من مديرات المدارس والمعلمات بشكل عام، والقائمين على متابعة مديري ومديرات المدارس في وزارة التربية والتعليم، والباحثين في مجال القيادة التربوية.

5- من المأمول أن تسهم هذه الدراسة في رفد المكتبة العربية بأول دراسة محلية في حدود علم الباحثة تلقي الضوء على درجة ممارسة المهارات القيادية لدى مديرات المدارس في محافظة إربد.

حدود الدراسة

لقد تحددت الدراسة بالحدود التالية:

1. حد مكاني: مدارس الإناث الحكومية التابعة لمديريات التربية والتعليم في محافظة إربد.
2. حد زماني: خلال العام الدراسي (2014/2013).
3. حد بشري: جميع مديرات ومعلمات المدارس الحكومية التابعة لمحافظة إربد.
4. حد موضوعي: اقتصرت هذه الدراسة على تحديد درجة ممارسة مديرات المدارس في محافظة إربد للمهارات القيادية (مهارات ذاتية، فنية، إنسانية، وإدراكية).

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

- **الممارسة:** "هي مجموعة الأنشطة والسلوكات التي يجب أداؤها في الوظيفة المعنية، ويقصد بها الواجبات والمهام والمسؤوليات التي يتضمنها دور الموظف"(الغرايبة، 2011: 137). وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها: مجموعة المهام والمسؤوليات والأعمال التي تقوم بها مديرات المدارس التابعة لمديريات التربية والتعليم في محافظة إربد نتيجة لامتلاكهن المهارات القيادية، والتي قيست بناء على مجالات الدراسة.

- **درجة الممارسة:** وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها: الدرجة الكلية التي تحصل عليها مديرات المدارس من خلال إجابات المعلمات على كل فقرة من فقرات الأداة (الاستبانة) المتعلقة بقياس درجة ممارسة المهارات القيادية.

- **المهارة:** وهي" القدرة على القيام بالأعمال الأدائية المعقدة بسهولة وإتقان وفق سلسلة من الحركات والإجراءات التي يمكن ملاحظتها بصورة مباشرة أو غير مباشرة، والتي يقوم بها شخص معين أو عدد من الأشخاص لتحقيق هدف أو نتاج معين" (قطامي وقطامي، 2001: 297). وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها: المقدرة التي تملكها مديرات المدارس على تحقيق أعمالهن بكل كفاءة وفاعلية.

- **القيادة:** هي العملية الخاصة بدفع وتشجيع الأفراد نحو إنجاز أهداف معينة(علاقي،2000: 376). وتعرف إجرائياً بأنها: هي القدرة التي تتمتع بها مديرات المدارس في التأثير على المعلمات لتحقيق أهداف معينة.

- **المهارات القيادية:**" قدرة المديرات على أداء عملهن أو تنفيذ إجراء أو تحقيق نتيجة باستخدام أساليب وطرق تتسم بالكفاءة والتميز بما يحقق نتائج أعلى وأفضل مما استخدم في الأداء من موارد وإمكانيات، والتي تسعى المديرات من خلالها إلى أداء مسؤولياتهن ومهامهن على أكمل وجه" (أبو زعيتر،2009: 8). وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها: هي مجموعة الكفايات التي يجب أن يتصف بها القائد التربوي وهي المهارات الذاتية، والمهارات الفنية، والمهارات الإنسانية، والمهارات الإدراكية.

- **مديرة المدرسة:** "هي قائد تربوي تتصف بخصائص ومهارات تتطلبها منه طبيعة الأدوار التي يتوقع منها ممارستها في إدارتها للمدرسة لبلوغ أهدافها المنشودة في أجواء من الأمن والارتياح"(شحادة، 2008 :7). وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها: هي تلك الشخصية القائدة

التي تتمتع بخصائص ومزايا ومهارات لها دور فاعل في قيادة المؤسسة التعليمية، وتوفير البيئة التعليمية المناسبة .

- **المعلم:**" كل من يتولى التعليم أو أي خدمة تربوية متخصصة في أي مؤسسة تعليمية حكومية أو خاصة سواء أكان من الذكور أو الإناث" (وزارة التربية والتعليم، 2006). وتعرف الباحثة المعلمة إجرائياً: هي العنصر الفاعل في المدرسة والتي يقع على عاتقها بناء جيل متعلم واعٍ قادر على مواجهة تحديات المستقبل.

الفصل الثاني

الأدب النظري والدراسات السابقة

تضمن هذا الفصل عرضاً للأدب النظري ذي العلاقة بالقيادة، والدراسات السابقة العربية والأجنبية ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية وعلى النحو الآتي:

أولاً: الأدب النظري

يتناول هذا الجزء وصفاً شاملاً لمفهوم القيادة، وذلك من خلال التطرق لمفاهيم القيادة عند عدد من الباحثين كما يتناول عدداً من النظريات التي فسرت ظاهرة القيادة، وأنماط ومهارات القائد.

مفهوم القيادة

ليس من السهل تحديد مفهوم القيادة، وذلك لأن القيادة عملية تؤثر فيها مجموعة من العوامل المتغيرة كالبيئة والزمن والعوامل السياسية والاجتماعية والثقافية والنظام القيمي للمجتمع والأهداف المراد تحقيقها، ولا أحد ينكر أننا بحاجة ماسة إلى القيادة التربوية لإدارة المدرسة، فقد أشارت معظم البحوث والدراسات إلى أن القيادة هي عامل مهم مبني في أساسه على عدد من المداخل والأساليب الفعالة والمؤثرة والفاعلة وباستخدام النمط المناسب في الموقف المناسب (حسان والعجمي، 2007).

وعرفت القيادة في اللغة: بمعنى"القود نقيض السوق، يقود الدابة من أمامها ويسوقها من خلفها، فالقود من أمام، والسوق من خلف، والقود من الخيل تقاد بمقاودها، وجمع قائد هو قادة وقواد، والقيادة تقوم على علاقة اعتمادية متبادلة بين من يبدأ بالفعل وبين من ينجزه وإن هذه العلاقة يترتب عليها تمثيل دورين متبادلين" (ابن منظور، 1880: 192).

ومن المنظور الاصطلاحي لمعنى القيادة فقد عرفها نشوان (2004 :20) بأنها" وظيفة يمارسها الفرد في أي وقت وتحت ظرف خاص من أجل بلوغ الأهداف".

وقد ذكر أحمد (2003 :83) أن القيادة هي"جوهر العملية الإدارية وقلبها النابض، وأنها مفتاح الإدارة، وأن أهميتها ودورها نابعة من كونها تقوم بدور أساسي يؤثر في كل جوانب العملية الإدارية، فتجعل الإدارة أكثر ديناميه وفاعلية، وتعمل كأداة محركة لتحقيق أهدافها".

وأشار أبو عابد (2006 :40) إلى أن القيادة هي" فن وعلم، فهي فن يتمثل في التعامل مع العاملين على اختلاف أجناسهم ودياناتهم وثقافتهم، وفي القدرة على كسب احترامهم وثقتهم وطاعتهم وتعاونهم. كما أنها علم يتطلب إلمام القائد بعلم الإدارة بشكل خاص، إضافة إلى إلمامه بقدر كبير من العلوم الأخرى كعلم الاجتماع وعلم النفس وغيرها، مع القدرة على تسخيرها وتوظيفها من أجل فهم المرؤوسين، وتوجيه سلوكاتهم أو تعديلها لتحقيق الأهداف المرسومة".

وأشار العجمي (2008 :57) أن القيادة هي"القدرة التي يتميز بها المدير عن مرؤوسيه لتوجيههم بطريقة يتسنى بها كسب طاعاتهم واحترامهم وولائهم وشحذ هممهم وخلق التعاون بينهم في سبيل تحقيق هدف بذاته. وأضاف بأنها العلاقة بين اثنين أو أكثر وفيها يحاول القائد التأثير على الآخرين لأجل تحقيق الأهداف المرجوة".

وعرف نورثاوس (Northouse, 2007:19) أن القيادة:"هي عملية يقوم فيها أحد الأفراد بالتأثير في مجموعة من الأفراد لتحقيق هدف مشترك.كما عرفت بأنها القدرة على التأثير في الأفراد، وتحفيزهم، وتمكين الآخرين من المساهمة في تحقيق النجاح الفعال للمؤسسة التي يعملون فيها "(House et al., 2004:16).

فالقيادة هي "النشاط المتخصص الذي يمارسه شخص للتأثير في الآخرين، وجعلهم يتعاونون لتحقيق هدف يرغبون في تحقيقه، كما أنها خاصية من خصائص الجماعة توكل فيها

مسؤولية القيام بأنواع من النشاط الهامة لفرد أو جماعة، يتسم بخصائص شخصية معينة، كالسيطرة، وضبط النفس وميزات جسدية معينة غيرها من المميزات "(العمايرة، 2001 : 75).

ويعرف المساد (2005 :53) القيادة بأنها" عملية يتم عن طريقها إثارة اهتمام الآخرين وإطلاق طاقاتهم وتوجيهها في الاتجاه المرغوب، كما أنها ممارسة التأثير من قبل فرد على فرد آخر لتحقيق أهداف العينة، فالقيادة تعني في مجملها أنها عملية تأثير من قبل القائد على الأفراد والوصول للأهداف المرسومة أو المعينة".

كما يعرفها عبوي (2007 :11) "بأنها عملية إلهام الأفراد ليقدموا أفضل ما لديهم لتحقيق النتائج المرجوة. وتعرف القيادة بأنها استمالة أفراد الجماعة للتعاون لتحقيق هدف مشترك يتفقون عليه مع القائد، ويقتنعون بأهميته فيتفاعلون معاً بطريقة تضمن تماسك الجماعة في علاقاتها، وسيرها في الاتجاه الذي يحافظ على تكامل عملها" (عريفج، 2007 :97).

وفي ضوء التعريفات السابقة أرى أن جميعها اتفقت على أن القيادة "عملية اجتماعية تربوية في وقت واحد، وأنها تقوم على مقدرة القائد التربوي في التأثير بمرؤوسيه وكسب ودهم وثقتهم للوصول إلى تحقيق أهداف معينة، كما أنها عملية ذات طابع ديمقراطي لأنها عملية طوعية لا يمكن أن تستخدم فيها القوة والإكراه في أداء الأعمال".

القيادة في الإسلام

لقد شهد العالم قيادات كثيرة سجلها التاريخ، ولكن ثبت بما لا يدع مجالاً للشك أن أعظم قيادة سجلها التاريخ ولن يشهد لها مثيلاً هي قيادة الرسول محمد ﷺ حيث جمع فيها بين القوة العسكرية والجوانب الإنسانية والتربوية.

فالقيادة هي مجموعة الأعمال التي يتمتع بها القائد في قيادة الجنود، وخير تعريف للقيادة قول النبي محمد ﷺ: "كلكم راعٍ وكلكم مسؤول عن رعيته" (البخاري، 2001/ 2409)، والقائد:

"من كان على رأس الجماعة، وكان للجماعة رأساً" "والقيادة: هي أن يسير القائد بمجموعة من الجند، خاضعين لنظام معين نحو غرض معين" (خطاب، 2002).

ولقد اهتم الإسلام بالقيادة وصفات وخصائص القائد، وقد حدد النبي محمد ﷺ معايير اختيار القائد، في قوله ﷺ: من استعمل رجلاً على عصابة وفيهم من هو أرضى لله منه فقد خان الله ورسوله والمؤمنين" (الطبراني، ج11: 114). وقد جاء في مقدمة العلامة العربي المسلم عبد الرحمن بن خلدون، وهو يتحدث عن شروط الخلافة، أن الصفات التي يجب أن يتحلى بها من يختار قائداً: "العلم والعدل والكفاية وسلامة الأعضاء والحواس" (عبوي، 2007: 20).

وجاء قول الله سبحانه وتعالى في أهمية القيادة: (وَلَوْلاَ دَفْعُ اللّهِ النَّاسَ بَعْضَهُمْ بِبَعْضٍ لَّفَسَدَتِ الأَرْضُ وَلَـكِنَّ اللّهَ ذُو فَضْلٍ عَلَى الْعَالَمِينَ) [البقرة: ٢٥١]، ومن هنا فإنه لا بد للمجتمعات البشرية من قيادة تنظم وتسيير وتقييم وتنشر العدل بينها، وتحقق أهدافها وتساعدها على تخطي المحن والعقبات، ونظراً لأهمية القيادة فقد أمر النبي ﷺ بتعيين القائد في أقل التجمعات البشرية حين قال عليه الصلاة والسلام: "إذا خرج ثلاثة في سفر فليؤمروا أحدهم رواه أبو داوود، وقال الخطابي: "إنما أمر بذلك ليكون أمرهم جميعاً ولا يتفرق بهم الرأي ولا يقع بينهم الاختلاف". (العظيم أبادي، 1979).

ومكانة القائد في الأمة منطلق نجاحها وعماد استمرارها ومكانة القائد في المدرسة نقطة ارتكازها ومؤشر نجاحها. وفي القرآن الكريم جل المعاني والعبر الدالة على ملامح القائد الفعال من المنظور الإسلامي قال تعالى: (فَبِمَا رَحْمَةٍ مِّنَ اللّهِ لِنتَ لَهُمْ وَلَوْ كُنتَ فَظّاً غَلِيظَ الْقَلْبِ لاَنفَضُّواْ مِنْ حَوْلِكَ فَاعْفُ عَنْهُمْ وَاسْتَغْفِرْ لَهُمْ وَشَاوِرْهُمْ فِي الأَمْرِ فَإِذَا عَزَمْتَ فَتَوَكَّلْ عَلَى اللّهِ إِنَّ اللّهَ يُحِبُّ الْمُتَوَكِّلِينَ) [آل عمران: ١٥٩] وآية أخرى تصف الرسول ﷺ وهي: (لَقَدْ جَاءكُمْ رَسُولٌ مِّنْ أَنفُسِكُمْ عَزِيزٌ عَلَيْهِ مَا عَنِتُّمْ حَرِيصٌ عَلَيْكُم بِالْمُؤْمِنِينَ رَؤُوفٌ رَّحِيمٌ) [التوبة: ١٢٨]

وهاتين الآيتين تمثلان معاً أهم مقومات القيادة الناجحة وكل ما يرتبط بها من صفات أو سمات أو أنماط.

وحتى نتعرف معا على المقومات المتكاملة كافة لتكوين النمط القيادي الفعال كما يصوره القرآن الكريم والذي يمكن تلخيصه في الآتي (الدعيلج، 2009):

1- الليـــن

إن أهم سمة يجب أن يمتلكها القائد هي اللين، واللين عكس الشدة والقسوة، ولكنها ليست ضعفاً، وهذا هو أكبر خطأ يقع فيه الكثيرون حينما يتصورون اللين ضعفاً، والشدة قوة، فلقد أكد القرآن الكريم على ضرورة اتباع القائد لجانب اللين مع المرؤوسين، لدرجة تصل كما يذكر القرآن الكريم في آياته إلى خفض الجناح (وَاخْفِـضْ جَنَاحَكَ لِمَنِ اتَّبَعَكَ مِنَ الْمُؤْمِنِينَ) [الشعراء: ٢١٥].

وهذه السمة هي التي تجعل العلاقة بين القائد والأتباع علاقة ترابط وحب وتفاهم، وتعطي جواً من الثقة والراحة وتشجع على المبادرة والإبداع، وتقتل روح الخوف أو الانهزام التي قد تتسرب إلى النفوس دون أن ندري نتيجة للأسلوب العنيف. ومن هنا فإن القائد اللين في طبعه وتعامله هو أكثر القادة جذباً لمن حوله وقدرة على التأثير فيهم، وتحقيقاً للأهداف (الدعليج، 2009).

يقوم الإسلام على صفة جميلة هي الرفق ولا يعنى بها أن يترك الأمور تسير على طبيعتها، وإنما نقصد به مراعاة العامل النفسي في العمل عند الأفراد على ألا يطغى هذا الجانب على العمل فأحياناً يتطلب الموقف أن يكون القائد رفيقاً بالمرؤوسين، وفي مواقف أخرى يجب على القائد التربوي أن يكون حازماً وهذا كان يتمثل في شخصية الرسول ﷺ (الأسمر، 2001)

واستطرد (الدعليج، 2009) في توضيح مفاهيم الابتعاد عن الفظاظة، والابتعاد عن غلظة القلب، والعفو، والاستغفار لهم، والشورى في الأمر.

2- الشورى في الأمر

إن الرفق واللين والابتعاد عن القسوة ليست إلا وسيلة لإيجاد جو إيجابي لممارسة الشورى بمعناها الصحيح، والتي تبنى على أساس حقيقي وليس شكلي، فهل من الممكن تحقيق شورى حقيقة في ظل القسوة والشدة والغلظة؟، ولهذا فإن الإسلام لا يدعو إلى نمط قيادي تشاوري فقط وإنما يضع ضمان مقومات ممارسته وتحقيقه على أفضل وجه، وغير ذلك فلن يكون سوى نظام شورى شكلي وصوري.

3- العزيمة وعدم التردد

لا بد للقائد أن يمتلك سمة الجراءة في اتخاذ القرار وخاصة إذا كان القرار مستوفياً لمقومات بنائه بطريقة صحيحة، لذلك فإن من أسوأ الأمور أن يتردد القائد في اتخاذ القرار، خاصة إذا كان رأي الأغلبية مخالفاً لرأيه ورضخ هو لرأيهم، ثم حاول الرجوع عن هذا القرار إرضاء لهم، ونرى هذا واضحاً فيما حدث حينما استشار الرسول ﷺ أصحابه يوم أحد وأشاروا بالخروج للأعداء خارج المدينة وكان خلاف رأيه ﷺ، فلما دخل لارتداء عدة الحرب ندموا وقرروا الرجوع عن رأيهم لرأيه وأخبروه بذلك ولكن الرسول ﷺ قال موضحاً [ما ينبغي لنبي إذا لبس لأمته أن يضعها حتى يقاتل] ومضى لتنفيذ ما اتفق عليه.

4- التوكل على الله

ولا ينسى المدير في خضم كل ذلك أنه إنما يسير برحمة الله وحوله وقوته ورعايته وعنايته، فإذا أخذ بالأسباب والمقومات السابقة فهو متوكل بمعنى حقيقي، أي أنه يستعين بالله في قضاء الأمر، وهنا نلاحظ أن الآية ختمت بقوله تعالى: (إن الله يحب المتوكلين) [النساء: 34].

إن التوكل من أهم الصفات التي يجب على المدير أن يتحلى بها وهي صفة إيمانية جامعة، وتعني الاستعانة بالله في قضاء الأمور وهي اعتماد القلب على المُوكَّل، فالمدير الحقيقي

هو الذي يعمل على الأخذ بالأسباب الموصلة إلى النجاح في أمر ما كأنه ليس هناك أي احتمال للنجاح إلا بإتباع هذه الأسباب فقط ثم يتوكل على الله في كل ذلك، وأن يكون يقينه في التوكل على الله والثقة في عونه وأن الله معه يقين حقيقي وثقة صحيحة، وهذا لا يعني أن يأنس المرء إلى الكسل ويتخلف عن ركب العمل الجاد الموصل للنجاح وإنما يسعى (الدعليج، 2009).

إن نجاح الإدارة المدرسية وتحقيق أنشطتها وأداء فعالياتها يتوقف على ما يمتلكه المدير من القدرات والإمكانات التي تؤهله قيادتها وإيمانه بالمفهوم الحديث للإدارة من خلال عدد من الممارسات الإدارية والفنية اللازمة لتنسيق الجهود وتحقيق الأهداف وليس بمنأى عن المرونة في الحركة والعمل أيضاً (عايش، 2009).

وعلى الإداري الناجح أن يحدد مسؤولياته بكل وضوح، وأن يعمل على رسم رؤيا واضحة لأهدافه، وأن يترجم هذه الأهداف إلى أعمال محددة بالتعاون مع المرؤوسين، وأن يحشد طاقات مؤسسته وإمكانات بيئته لخدمة العملية التربوية مع ممارسة إداراته بقيادة ديمقراطية تعاونية، وأن يقوم على استخدام مهاراته الإدارية والفنية والذاتية والفكرية والإنسانية بحيث يضع معارفه وأساليبه ومفاهيمه لأداء مهامه المحددة بفعالية وكفاءة، ويبني نظاماً فعالاً للاتصال مع من يحيطون به (الخطيب، 2008).

دور المدرسة في المجتمع الإسلامي

لقد أصبح للمدرسة دور بارز في المجتمع أفرزته طبيعة الحياة العصرية، فلم تعد المدرسة مكانا محصوراً لتلقين الطلبة المعلومات الموجودة في المناهج المدرسية، بل أصبحت المدرسة تشكل النواة التربوية الحساسة في تأهيل أفراد المجتمع وفق القواعد الأخلاقية والسلوكية التي تنبع من الفكر التربوي والسياسي للمجتمع، كما امتد دور المدرسة إلى خارج أسوارها عن طريق تفاعلها البناء مع المجتمع المحلي في اغلب الظروف والمناسبات.

وهناك عدة ادوار أساسية للمدرسة في المجتمع الإسلامي لا بد من القيام بها بصورة دقيقة وكاملة من اجل تقوية عناصر العملية التربوية وتماسك أسسها في المجتمع الإسلامي وفق التعليمات الإلهية التي تزخر بها التربية الإسلامية (الحياري،2000: 122).

وقد أشار الحياري (2000: 123-127) إلى مسؤوليات المدرسة تجاه تحقيق الأهداف المتصلة بالأدوار التربوية للإدارة المدرسية وقد جاءت على النحو التالي:

أ- دور المدرسة تجاه المجتمع المحلي ويشمل المهام التالية:

1. تفعيل دور المدرسة في عمليات البر والإحسان بالتعاون مع الجمعيات الخيرية.
2. توثيق صلة المدرسة بأولياء الأمور بإشراكهم في الأنشطة المدرسية.
3. التنبيه لخطورة انحراف الأفراد وأثره السلبي في المجتمع وتقديم الحلول المناسبة.
4. تثقيف الآباء والأمهات بالأساليب التربوية المناسبة لفئات أبنائهم العمرية المختلفة.
5. تفعيل دور المدرسة في تنقية العادات والأعراف بما يتفق والشرع الإسلامي ونشر الوعي الاجتماعي السليم في ندوات عامة.
6. تفعيل دور المدرسة في إحياء المناسبات الإسلامية ودعوة أفراد المجتمع لها.
7. تعميق الولاء لله ولرسوله وأولي الأمر من المؤمنين في نفوس أفراد المجتمع من خلال المناسبات الإسلامية المختلفة.
8. إقامة نوادي صيفية في المدرسة لتعميق العمل الجماعي وتنمية القيادات الإدارية في المجتمع المحلي.
9. تسهيل سبل التعلم للأيتام والمحرومين بتقديم المساعدات المالية لهم.
10. دعوة المؤسسات العلمية والتربوية للمشاركة في ندوات ومحاضرات ثقافية داخل المجتمع المدرسي.

11. دعوة أولياء أمور الطلبة لمناقشة سياسة المدرسة وبرامجها التعليمية.

12. تنظيم ندوات ومحاضرات عامة ودعوة متخصصين لتثقيف الناس بواجباتهم التربوية نحو أبنائهم.

13. حماية البيئة من التلوث بتنظيفها وتشجير الأماكن الحرجية من خلال معسكرات صيفية للطلبة.

14. التعاون مع أولياء الأمور في بحث مشكلات الطلبة التعليمية وإيجاد الحلول المناسبة لها.

15. تعميق التعاون بين المدرسة والمجتمع بإشراك الطلبة بموسم الحصاد وقطاف الزيتون.

ب- دور المدرسة تجاه المسئولين عن المدرسة ويشمل المهام التالية:

1. تقديم الطاعة والولاء للمسؤولين بما يتناسب مع مصلحة العمل ومجرياته.
2. مناقشة المسؤولين بحرية في كافة المسائل المتعلقة بشؤون المدرسة.
3. الرد على الكتب الرسمية دون تأخير مراعاة لأهمية الوقت.
4. عدم المغالاة في استقبال المسؤولين الزائرين للمدرسة على حساب العمل المدرسي.
5. إلا تطغى المجاملات في التعامل مع المسؤولين على أساسيات العمل.
6. التعاون مع المسؤولين لرفع كفاءة التعليم
7. تقديم النصح للمسؤولين في الأمور التربوية المختلفة.
8. تزويد المسؤولين بمعلومات صادقة عن مجريات العملية التربوية داخل المدرسة.
9. التواصل الدائم مع المسؤولين تحقيقا لمصلحة الطلبة والمعلمين.

ج- دور المدرسة تجاه المشرفين عن العملية التربوية ويشمل المهام التالية:

1. تعميق جذور الصراحة والإخوة بين المعلمين والمشرفين.

2. بث روح التعاون بين المعلم والمشرف التربوي.

3. تحري الصدق في عرض مشكلات وسلبيات المدرسة أمام المشرفين.

4. حرص المدير على تقديم المساعدة للمشرف التربوي في زيارته للمعلمين.

5. إلا تطغى المجاملات مع المشرف التربوي على أساسيات العمل.

6. أن يكون هناك تكاملا بين دور المشرف التربوي ودور المدير في عملية الإشراف.

7. احترام المشرف وإشعاره بأهمية مكانته التربوية دون مغالاة.

8. التعاون مع المشرفين التربويين لرصد نقاط القوة لدى المعلمين والتركيز عليها.

9. التعاون مع المشرفين التربويين لرصد نقاط الضعف لدى المعلمين ووضع الحلول المناسبة.

د- دور المدرسة تجاه المعلمين ويشمل المهام التالية:

1. تجنب ذكر عيوب المعلمين أمام زملائهم.

2. ضبط النفس عند وقوع بعض التجاوزات غير المقصودة من بعض المعلمين.

3. تجنب الاستعلاء في التعامل مع المعلمين.

4. البعد عن الفضاضة والغلظة في توجيه المعلمين.

5. مراعاة العدالة في كتابة التقارير السنوية المختصة بالمعلمين.

6. تحري الصدق في التعامل مع المعلمين.

7. تقوية العمل الجماعي بين المعلمين فيما يخص شؤون المدرسة والطلبة ومشكلاتهم.

8. العفو والصفح عن الأخطاء التي قد يقع بها بعض المعلمين عند اعتذارهم.

9. تحاشي الإدارة تصيد أخطاء المعلمين.

10. حث المعلمين لان يكونوا قدوة حسنة لطلابهم قولا وعملا.

11. تذكير المعلمين القيام بالأمر بالمعروف والنهي عن المنكر.

12. توجيه المعلمين إلى الأناة وسعة الصدر كونها أساس النجاح في العمل التربوي.

13. تجنب التشهير بزلات المعلمين.

14. توجيه المعلمين إلى الإخلاص في التعليم كسبا لرضا الله.

15. بناء علاقات مع المعلمين قائمة على المشورة والتناصح.

16. اعتماد أسلوب الحكمة في توجيه المعلمين لاحترام القوانين والأنظمة المدرسية.

17. تجنب سوء الظن بالمعلمين

18. حث المعلمين بالحكمة والموعظة على تجنب الغيبة والنميمة والطعن بالآخرين.

19. الاهتمام براحة المعلمين النفسية بتعميق العلاقات الإنسانية معهم.

20. الاهتمام بوضع الرجل المناسب في المكان المناسب بتوزيع المواد الدراسية على المعلمين حسب الاختصاص.

21. الاهتمام المتواصل باطلاع المعلمين على احدث الوسائل التعليمية.

22. إشراك المعلمين في شؤون إدارة المدرسة.

23. تحذير المعلمين بالنصح والإرشاد من أي سلوك قد يضر بالمجتمع المدرسي.

24. تطبيق التعليمات المدرسية بعيدا عن علاقات القرابة والمجاملة.

25. مكافأة المعلم المجتهد بتزكيته لدى الجهات المسؤولة.

26. مشاركة المعلمين في مناسباتهم الاجتماعية.

27. بناء علاقات مع المعلمين قائمة على الإخوة والتعاون.

هـ- دور المدرسة تجاه الطلبة ويشمل المهام التالية:

1. تحقيق مبدأ المساواة في المعاملة بين الطلبة.

2. توثيق عرى المحبة بين الطلبة وإشراكهم في اللجان المدرسية.

3. استخدام أسلوب الحوار والإقناع لمعالجة السلوكيات المنحرفة لدى الطلبة.

4. اختيار الأساليب التربوية المناسبة لحل مشكلات الطلبة.

5. تعميق العمل الجماعي والتعاون بين الطلبة بإشراكهم في الأسر المدرسية.

6. تكريس احترام النظام لدى الطلبة بجميع الوسائل المتاحة كونه يشكل أساس العمل المؤسسي.

7. توجيه الطلبة إلى حب الصدق والصراحة في القول.

8. تعميق مبدأ الأمانة لدى الطلبة قولا وعملاً.

9. حث الطلبة على المعاملة الحسنة مع الآخرين.

10. تشجيع الطلبة على ممارسة النشاطات الاجتماعية كزيارة المرضى ودور الأيتام وغيرها.

11. تشجيع الطلبة على ممارسة النشاطات الثقافية بإشراكهم في المسابقات المدرسية.

12. غرس مفهوم الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر في نفوس الطلبة.

13. توجيه الطلبة للمشاركة في مسابقات القران الكريم وتقديم الحوافز المشجعة.

14. حث الطلبة على الاستقامة قولا وعملاً

15. الابتعاد عن تعنيف الطلبة باي وسيلة كانت.

16. احترام قدرات واستعدادات الطلبة بالاستماع إلى آرائهم ومقترحاتهم.

17. تنمية الروح القيادية لدى الطلبة بإشراكهم في شؤون المدرسة المتعلقة بهم.

18. تشجيع المواهب البناءة ونواحي الإبداع لدى الطلبة بتقديم الحوافز المختلفة.

19. رصد المشكلات المختلفة بين الطلبة ووضع الحلول المناسبة لها.

20. إرشاد الطلبة للاستفادة من أوقات الفراغ بالمطالعة وممارسة الألعاب الرياضية وتوفير الوسائل اللازمة لذلك.

21. العناية بالصحة العامة للطلبة.

22. توجيه الطلبة للقيام بالصلاة في وقتها وتوفير مصلى لهذه الغاية.

23. تنمية المعلومات الفكرية لدى الطلبة من خلال مسابقات ثقافية يومية تعلن في الإذاعة المدرسية.

24. تعويد الطلبة أسلوب الحوار العلمي مع الإدارة.

25. تعويد الطلبة على تحمل المسؤولية بإشراكهم في تنظيم الرحلات والأنشطة الرياضية المختلفة.

26. تعميق الانتماء للمدرسة لدى الطلبة بإشراكهم في مناقشة المشكلات المدرسية.

القيادة التربوية

عرف زهران (2000 :337) القيادة التربوية بأنها" دور اجتماعي وتربوي يقوم به القائد مع الجماعة المدرسية، ويتسم هذا الدور بالقوة والمقدرة على التأثير في الجماعة وتوجيه سلوكها في سبيل تحقيق الأهداف التربوية". كما عرف الأغبري (2000 :137) القيادة التربوية بأنها "مقدرة القائد الإداري (مدير المدرسة) على التأثير في سلوك واتجاهات مرؤوسيه (الإداريين، والمعلمين، والتلاميذ) وتحفيزهم وكسب ثقتهم نحو تحقيق أهداف المدرسة".

ويعرفها البدري (2001: 69) بأنها" مجموعة العمليات القيادية التنفيذية والفنية التي تتم عن طريق العمل الإنساني الجماعي التعاوني الساعي على الدوام إلى توفير المناخ الفكري والنفسي والمادي المناسب، والذي يحفز الهمم ويبعث الرغبة في العمل الفردي والجماعي النشط

والمنظم، من أجل تذليل الصعاب وتكييف المشكلات الموجودة وتحقيق الأهداف التربوية المحددة للمجتمع وللمؤسسات التعليمية".

لذا يمكن القول أن القيادة التربوية هي سلوك يتم فيه تبادل التأثيرات بين القائد والجماعة، بحيث يتم توجيه النشاط لتحقيق الأهداف المرجوة.

ويعرف أبو زعيتر (2009: 59) القيادة التربوية على أنها "ممارسة مدير المدرسة لمجموعة من المهارات القيادية التي تمكنه من توفير المناخ التربوي المناسب للمعلمين والطلبة، وتشجيعهم على التعاون والتفاعل فيما بينهم لتذليل الصعاب ومواجهة المشكلات، واتخاذ القرارات التي تؤدي إلى تحسين العملية التعليمية، وتحقيق الأهداف التربوية المنشودة للمدرسة".

في حين ربط حسان والعجمي (2007 :323) القيادة التربوية بمفهومها الحديث، حيث أكدوا أنها" تعني كل نشاط اجتماعي هادف يدرك فيه القائد أنه عضو في جماعة يرى مصالحها ويهتم بأمورها ويقدر أفرادها ويسعى لتحقيق مصالحها عن طريق التفكير والتعاون في رسم الخطط وتوزيع المسؤوليات حسب الكفايات والاستعدادات البشرية والإمكانات المادية المتاحة".

القيادة التربوية كما تراها الحريري: هي" دائمة قدرة الفرد على تحويل السلطة الممنوحة له في إدارة الأفراد إلى قوة جذب وإقناع من شأنها استمالة المرؤوسين ومساندتهم في إطلاق قدراتهم، وتقديم مبادراتهم، وإبداعاتهم، واكتشاف مواهبهم، والقدرة على إقناعهم في العمل نحو تحقيق الأهداف المرجوة بأسلوب لبق قائم على الحوار الموضوعي، والوضوح، والعدالة واحترام وجهات النظر المختلفة، وذلك لتحقيق حاجات المؤسسة التعليمية من جهة، وإشباع حاجات المعلمين الشخصية من جهة أخرى؛ فهي فن التعامل مع الأفراد وحثهم على العمل الفريقي المنتج مع المتابعة المستمرة للمتغيرات المتلاحقة للاستفادة منها في التطوير والبناء التربوي" (الحريري، 2007: 16).

وعرف العجمي (2008 :60)القيادة التربوية أنها" كل نشاط اجتماعي هادف يدرك فيه القائد أنه عضو في جماعة يرى مصالحها ويهتم بأمورها ويقدر أفرادها ويسعى لتحقيق مصالحها عن طريق التفكير والتعاون في رسم الخطط وتوزيع المسؤوليات حسب الكفايات والاستعدادات البشرية والإمكانيات المادية المتاحة ".

ومنهم من عرف القيادة التربوية بأنها "قيادة القوى العاملة في العملية التربوية وتوجيهها نحو الأهداف التربوية، من خلال تفاعل اجتماعي يحافظ على بناء الجماعة وتماسكها، ويحقق التعاون، ويرفع مستوى الأداء" (عريفج، 2007 :115). وعرفها مطاوع (2003 :74) بأنها "هي قيادة القوى العاملة في العملية التعليمية، في مؤسسة تعليمية، وتوجهها نحو الأهداف التربوية، وتحسين التفاعل الاجتماعي بينهم بطريقة مؤثرة، تحقق تعاونهم، وترفع من مستوى أدائهم إلى أقصى حد ممكن مع المحافظة على بناء الجماعة وتماسكها".

في ضوء التعريفات السابقة، فإن جميعها تتفق على أن القيادة التربوية "عملية اجتماعية وتربوية في الوقت نفسه، حيث إنها تقوم على مقدرة القائد التربوي في التأثير بمرؤوسيه وكسب ودهم وثقتهم للوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة، فالقيادة عملية ذات طابع ديمقراطي؛ أي أنها عملية طوعية، لا يستخدم في القوة أو الإكراه لإنجاز العمل".

أهمية القيادة

للقيادة أهمية بالغة في كونها أداة للربط ما بين الأفراد والمصادر المتوفرة في المؤسسة لتحقيق وإنجاز أهداف قد يكون من غير الممكن تحقيقها بدون هذا النوع من الارتباط. وتظهر أهمية القيادة في تأثيرها في السلوك الإنساني بشكل عام وفي السلوك الإداري بشكل خاص. (الحريري، 2008).

وتعد القيادة الوسيلة الأساسية التي تستطيع المؤسسات عن طريقها تحقيق غايتها ومراميها، وهي الأداة الفعالة التي تستطيع من خلالها التنظيم والتنسيق بين العناصر المختلفة لتصل بالمؤسسة إلى التكامل المأمول بين عناصر العملية الإدارية المادية منها والبشرية، وعلى المستويين الاقتصادي والتربوي، من أجل تحقيق أهداف المجتمع، كما أنها تعد من أهم مظاهر التفاعل الاجتماعي وذلك أن القادة يؤثرون في المرؤوسين، ويقومون بتتبع رغباتهم وتلبيتها لتحقيق الأهداف المنشودة (عياصرة، 2006).

إن من أهم أهداف المجتمعات الإنسانية في الوقت الحاضر هو أن يبرز قادة يمتلكون سمات تساعدهم في الإسهام الفعال بالنهوض بالأمة نحو التقدم والرقي، وتحمل الأعباء والتفاني في العمل وامتلاك الأخلاق الأصيلة التي تساعد في ممارسة أدوارهم بشكل فعال؛ ولهذا فقد أصبحت القيادة من الموضوعات التي تحظى باهتمام كبير في الدراسات والبحوث الإدارية والتربوية، وتحتل مكاناً بارزاً في كتب الإدارة (حسن، 2004).

ونتيجة لأهمية القيادة، فقد ذهب كثير من الباحثين إلى القول بأن القيادة هي أساس العملية الإدارية وجوهرها، وقلبها النابض، وأنها مفتاح الإدارة تنبع من كونها تقوم بدور أساسي يسري في كل جوانب العملية الإدارية، فتجعل الإدارة أكثر ديناميكية وفاعلية، وتعمل كأداة محركة لها لتحقيق أهدافها (كنعان، 1999).

كما برزت أهمية القيادة في إدارة المؤسسات بشكل عام، نتيجة للتطور والتغير السريع الذي تعيشه البشرية، وازدياد حاجتها إلى قيادة قوية ديناميكية مرنة قادرة على مجابهة التحديات ومواكبة المتغيرات العالمية، مما استدعى الحاجة لوجود قادة يقومون بإدارة تلك المؤسسات أكثر من كونهم ممارسين للسلطة والإدارة، فأصبحت المؤسسات الإدارية بحاجة ماسة إلى أن يتم

قيادتها وتوجيهها بناء على العلاقات الإنسانية التي تربط ما بين القيادة وأعضاء المجموعة (هواري، 2002).

وتعد القيادة هي المحرك الأساسي والفاعل في أي منظمة، وذلك لأن القائد هو من لديه القدرة على توجيه وإدارة الطاقات المتوفرة، وحشدها لتحقيق الأهداف المنشودة (القريوتي، 2000).

وقد لخص عايش (2009) أهمية القيادة بما يلي:

- رفد المجتمع بقيادات واعدة.
- دعم القوى العاملة الإيجابية وتقليل أثر الجوانب السلبية لدى العاملين.
- مواجهة المشكلات بروح القيادة والعمل على حلها.
- تنمية وتدريب الأفراد باعتبارهم الموارد الهامة.
- زيادة الوعي بالمتغيرات المحيطة وأخذها بعين الاعتبار في تسيير شؤون العمل.
- الدعم المستمر والدافعية العالية للعاملين.

فالقيادة أصبحت ضرورة ملحة في المجتمع البشري حتى تنظم حياتهم وتساهم في إقامة العدل بين أفراده، فالقيادة بالغة الأهمية وتلك الأهمية ذات الأبعاد العميقة والخيال الواسع والقادر على الابتكار وهي التي تمنح الشخص القدرة على اتخاذ القرارات الجريئة والشجاعة وفي الوقت نفسه الملتزمة بالنظم. وتمثل القيادة في المجال التربوي (عطيوي، 2001) أهمية كبرى في نجاح الإدارة التعليمية، حيث ذكر حسان والعجمي (2007) أن أهمية القيادة التربوية تكمن في الأتي:

أ- إنها حلقة الربط بين أفراد المؤسسة التربوية وبين خططها وتصوراتها المستقبلية.

ب- إنها البوتقة التي تنصهر بداخلها طاقة المفاهيم والسياسات التربوية.

ج- كونها أداة المؤسسة من أجل تحقيق الأهداف المرسومة.

د- تعميم القوى الإيجابية في المؤسسة وتقليل الجوانب السلبية بقدر الإمكان.

ه- السيطرة على مشكلات العمل ورسم الخطط اللازمة لعملها.

و- تنمية وتدريب ورعاية أفراد المؤسسة التربوية، باعتبارهم المورد الأعلى والأهم.

ز- مواكبة التغييرات المحيطة وتوظيفها لخدمة المؤسسة.

ويرى عرار (2007) بأن أهمية القيادة التربوية تتمحور في كونها الوسيلة والأداة لتثبيت التغيير والجودة المدرسية في أربعة أبعاد أساسية: البعد الأول هو تحديد الرؤية المدرسية وأهدافها، والبعد الثاني هو تفعيل دور المدرسة كتنظيم مع بيئتها الاجتماعية، أما البعد الثالث فيأتي ليؤثر بفعل التغيير على جماعات التنظيم التربوي من معلمين وطلاب، بفعل التغيير ويأتي البعد الرابع ليشمل ثقافة التنظيم، ومن هنا يتبين جلياً أن للقيادة التربوية دوراً أساسياً في التأثير على أداء الطلاب والمدرسة.

وتذكر قشطة (2009) أن للقيادة التربوية أهمية كبيرة في توجيه سلوك العاملين نحو تحقيق الأهداف المرغوبة، ولا شك أن المهارة القيادية تؤثر على مستوى الأداء العام للعاملين في التنظيم؛ لكون القائد هو من يحرك الجهود ويوجه الطاقات لتحقيق مستوى أفضل للإنجاز، وتنمي القيادة التربوية بفاعليتها واستمراريتها العلاقة بين الرئيس والمرؤوس، وبهذه العملية يمكن للمرؤوسين أن يتصرفوا حسب درجة تأثرهم بالنمط القيادي الذي يمارسه الرئيس، وهذا بدوره يعتبر تغذية راجعة يستفيد منها القائد في تحسين قراراته مستقبلاً.

وعليه فقد أشارت قشطة (2009:12) ان أهمية القيادة في النقاط التالية:

أ- تستطيع القيادة التربوية تحويل الأهداف المطلوبة إلى نتائج.

ب- توجيه القيادة التربوية العناصر الإنتاجية بفعالية نحو تحقيق الأهداف.

ج- بدون القيادة يفقد التخطيط والتنظيم والرقابة تأثيرها في تحقيق أهداف المنظمة.

د- بدون القيادة يصعب على المنظمة التعامل مع متغيرات البيئة الخارجية والتي تؤثر بشكل مباشر أو غير مباشر في تحقيق المنظمة لأهدافها المرسومة.

خصائص القيادة

يعد أساس القيادة هو العمل من أجل الجماعة ولصالحها ومساعدتها لكي يتعاون أعضاؤها من أجل تحقيق هدف مشترك يتفقون عليه جميعاً، وبهذا فهي أمر ضروري تحكمه التفاعلات بين الأفراد والجماعات، ولقد حدد ربيع (2006) أهم خصائص القيادة بما يلي:

1. القيادة هي عملية تأثير في الأفراد والجماعات رغبة في تحقيق هدف أو أهداف معينة.
2. القيادة تتميز بأنها عملية نشطة تتسم بالحركة لأن القائد يتعامل مع أشخاص لديهم قدرات جسمية وعقلية ووجدانية مختلفة.
3. القيادة عملية حيوية هادفة وهنا يقع على عاتق القائد أن يحفز الأفراد حتى ينشطوا لأجل تحقيق الأهداف.
4. القيادة هي عملية تعاونية وعلى القائد أن يعمل على بث هذه الروح بين أفراد جماعته.

كما أشار عبد الهادي (2002) أن القيادة التربوية تتميز بأنها عملية إدارية ديناميكية دائمة الحركة والتطور، فهي تتناول الأنشطة التي يتم بمقتضاها تسيير وإدارة شؤون التعليم بدءاً من تخطيطه ورسم سياساته ومراقبة أداء العاملين وانتهاء بتقويم نتائجه، وأن أهم خصائص القيادة ما يلي:

أ- الاستمرارية: تتمثل القيادة التربوية والتعليمية في كونها سلسلة متصلة من الأنشطة والإجراءات المتشابكة والمستمرة التي تؤدي إلى تحقيق أهداف العملية التربوية، والقيادة التربوية مستمرة لأن الأهداف التربوية ووسائل تحقيقها متغيرة ومتجددة.

ب- التكامل: فالإدارة التربوية تهتم بكل ما يتصل بالنظام التربوي من مدخلات وعمليات ومخرجات من خلال رسم السياسات وتخطيط البرامج واتخاذ القرارات إلى تنفيذها ومتابعتها وتقويمها والسعي لتطويرها، حيث إنها تعني بكل ما يتصل بالتلاميذ والعاملين في الحقل التربوي والتعليمي والمناهج والإشراف والتوجيه وتعنى أيضاً بالنواحي البشرية والمادية والفنية. وكما تهتم بتنظيم العلاقة بين المؤسسات التعليمية وتنظيم العملية التربوية بما يخدم التنمية الاجتماعية والاقتصادية في المجتمع.

ج- الترابط: ويدخل هنا أن القيادة التعليمية ما هي إلا مجموعة من العمليات الإدارية المتداخلة والمترابطة والتي تتفاعل مع بعضها لتحقيق الأهداف النهائية للعمل الإداري في مجمله ومن أهم هذه العمليات، التخطيط، والتنظيم، والتنسيق، واتخاذ القرارات والتقويم والتحسين والتطوير في الإدارة التربوية بعملياتها المختلفة، ومن هنا فإنه يمكننا الإشارة بأن القيادة التربوية ما هي إلا عمل إنساني جماعي تعاوني تربوي منظم علمي هادف.

في حين أشار أحمد (2003) والعجمي (2008) إلى خصائص عامة للقيادة التربوية الناجحة، وهي كما يلي:

أ. أن القيادة التربوية تعمل على تحقيق رغبات الأفراد وطموحاتهم وآمالهم وإشباع الحاجات التي تظهر في الجماعة.

ب. إن القيادة التربوية تحاول الاستفادة والانتفاع من ضرورة البواعث الذاتية والحوافز الداخلية للنشاط في كل فرد من أفراد الجماعة.

ج. أن تثمن القيادة التربوية الفرد كإنسان وتثمن جهوده وكفاءته وما يؤديه من عمل، وتحترم وجهة نظره، واعتمادها سياسة المساواة بين الجميع وعدم التعالي.

وقد لخصت الحريري (2007) خصائص القيادة فيما يلي:

1. الكفاءة والفعالية: حيث يعتبر معيار الكفاءة من أهم المعايير الداعية إلى تحقيق أعلى إنتاجية بأقل تكلفة مادية ممكنة، ولقياس كفاءة القيادة تقاس نسبة النتائج أو الخدمات المحققة فعلا في ضوء الإمكانات المتوفرة إلى نسبة أقصى النتائج والخدمات التي يمكن تحقيقها في ظل الاستثمار لهذه الإمكانات. وكفاءة القيادة يعني قدرتها على إنجاز الأهداف المحددة باستخدام الموارد المتاحة دون ضياع الوقت أو الجهد. أما الفعالية، فإنها تعني القدرة على تحقيق أقصى إنتاج ممكن باستخدام الموارد المتاحة أحسن استخدام. إن القائد الفعال هو الذي يتمكن من تحقيق أهداف المؤسسة بأقل التكاليف وأفضل النتائج.

2. العضوية: تعني أنك عضو في الجماعة التي تنتمي إليها ذو أهمية فعال ومؤثر ومساهم بشكل إيجابي في خلق روح التفاعل بين أعضاء الجماعة، وحريص على زيادة التفاعل فيما بينهم وتبادل الخدمات معهم في جو من الألفة والمحبة بعيداً عن الرسميات.

3. المبادأة: ويقصد بها أن تكون القيادة مصدراً غنياً لطرح الأفكار الجديدة المبدعة التي تساعد في إرساء وتوضيح السياسة العامة وإرساء خطة العمل، إضافة إلى تقديم الدعم في الأداء وتأييد حركة الجماعة نحو تحقيق الأهداف، وهذه الخاصية تشجع وتدعم المرؤوسين أيضاً في المبادرة وتقديم الأفكار الجديدة والمبدعة حيث إن القائد هو القدوة دائماً.

4. الالتزام: وهو عملية ثنائية تتحقق أولا من خلال دعم القائد لمرؤوسيه بالوقوف إلى جانبهم وتفهم ظروفهم ومراعاتهم، وثانياً بالتزام الموظفين بأهداف المؤسسة والعمل على إنجاز ما يوكل إليهم من مهام بشكل جيد ومتقن، وهذا يؤدي إلى البقاء على طريق أهداف المؤسسة في جميع مراحل العمل.

5. الاتصال: وهو من الخصائص اللازمة للقيادة، ويمثل مدى مساهمة القيادة في إيصال المعلومات إلى أفراد المؤسسة وتسهيلها في تبادل المعلومات بين أفراد الجماعة بشكل فعال يتسم بالوضوح والدقة وحتى يكون الاتصال فعالاً لا بد أن يكون في جميع الاتجاهات تنازلية وتصاعدية.

6. التقدير والدافعية: وهو المقدرة على توفير حوافز تدفع الآخرين للعمل والالتزام به. والقيادة الناجحة هي التي تراعي الفروق الفردية عند تقديم الحوافز لمرؤوسيها.

7. التنظيم: وهنا يعمل القائد على توضيح أعماله بشكل دقيق وأعمال المرؤوسين وتنظيم العمل من خلال توزيع الأدوار والمهام على الأفراد ووضع الشخص المناسب في المكان المناسب.

8. التكامل: ويتمثل في مقدار ما يصدر عن القائد من أعمال لا تخدم مصلحته الشخصية، بل التي تخدم المصلحة العامة والتي يهدف من خلالها إلى إشاعة أجواء المحبة والانتماء بين الأعضاء، وتقليل الفجوة فيما بينهم وتشجيع العمل بروح الفريق الواحد ودعمهم.

وهنالك مجموعة من الخصائص للقيادة التربوية أجملها عريفج (2007) بما يلي:

أ- إن المقوم الأساسي في القيادة التربوية هو الإنسان: وذلك لأن كل جهود القيادة التربوية وكل الأموال التي تستثمر في مجال التعليم والتجهيزات التي توفر له إنما تهدف إلى رعاية الإنسان؛ ولذلك تنجح القيادة التربوية حين توفر التربية المناسبة والمناخ الملائم لتفتح إمكانيات الإنسان وتطورها وحين تساعده على التعرف على ثقافة بلده والاندماج فيها والتواصل مع التقدم في مختلف ميادين العلم والفن والأدب والتكنولوجيا على امتداد العالم.

ب- إن قيادة التربية هي قيادة جماعية وليست مسؤولية فردية ولذلك لا بد من دراسة ديناميات الجماعة عند الإعداد للقادة التربويين؛ لأن الجماعة كلٌ ديناميٌ متفاعل متغير وله طبيعة متميزة عن طبيعة الأفراد المكونين لها، فيحتاج القائد التربوي إلى دراسة خصائص الجماعة وبناء الجماعة وتماسك أفرادها وتكامل معاييرها وقيمها وتوزيع الأدوار فيها، وعمليات تفاعل أعضائها، والدوافع المؤثرة في تغيرها وتطورها.

ج- القيادة التربوية مسؤولية والتزام أكثر مما هي سلطة وتسعى إلى تحقيق غاية وتتوجه بأهداف، ولكنها لا تمارس عملها إلا في ضوء فلسفة وثقافة ونظام القيم في المجتمع الذي ينظر إلى التربية كغاية والى التعليم كخدمة تقدم للناس، ويأتي الاستثمار في التعليم كوسيلة من وسائل تعظيم آثار هذه الخدمة وانعكاساتها على الأفراد والمجتمعات.

وظائف القيادة

يرى حسن (2004) أنه عندما يكون سلوك الإداري قيادياً فإن وظائف القيادة لا تخرج عن الأطر التالية:

1. التخطيط: ولا يقتصر التخطيط على الأهداف قصيرة المدى وإنما لا بد من التخطيط للأهداف بعيدة المدى أيضاً وللخطوات المرحلية في الطريق نحو الأهداف النهائية، ويلعب نمط القيادة وشخصية القائد ومدى ثقته بالأفراد وإمكانية اعتماده عليهم دوراً في المساهمة في عملية التخطيط، فقد تتم عملية التخطيط بالمشاركة، أو قد ينفرد بها القائد وحده، وقد تكون المشاركة من جانب التابعين شمولية وقد تقتصر المشاركة على بعض جوانب الخطة مثل اقتراح الأساليب التي يستعان بها من اجل تحقيق الأهداف من جانب الفنيين.

2. المسؤولية عن التنفيذ: لا يقتصر دور القائد على تحديد الأهداف ورسم السياسات فقط وإنما يتابع التنفيذ من خلال الرقابة المباشرة على عمليات التنفيذ أو بتفويض سلطة الإشراف على التنفيذ إلى بعض تابعيه وهنا لا يتخلى القائد عن مسؤولياته.

3. توزيع الأدوار وتنظيم العلاقات بين الأفراد داخل الجماعة: حيث يحدد القائد الأدوار لكل عضو في الجماعة تحديداً يوضح مسؤولياته وصلاحياته لها بشكل يمنع اختلاط الأدوار والازدواجية ويؤدي إلى التكامل في الجهود.

4. المتابعة والتقييم والتحفيز والعقوبات: إن القائد يمتلك سلطة ممنوحة من الإدارة العليا والتي تمنحه الحق في ضبط العمل والتأكد من أن الجهود موجهة في خدمة الأهداف، وبالتالي توفير الدوافع اللازمة للنشاط في العمل ومعاقبة حالات التقصير في سير العمل وإعادة تعديل المسارات.

5. المبادأة والابتكار: لا بد للقائد أن يكون على وعي بطبيعة التغيير والتجديد ويمتلك القدرة على كسب تأييد الجماعة بالتغييرات المقترحة مع عدم تجاهل الأفراد الذين يعارضون التجديد من أجل إعطاء قيمة للمؤسسة التي يعملون فيها من خلال اتخاذه لكل ما يسمح للأفكار الجديدة والممارسات الإبداعية أن تأخذ طريقها إلى خير العمل لدى أفراد الجماعة.

6. تعميق الشعور بالعضوية في الجماعة: إنه من المتوقع من القائد أن يساهم ويدعم ويقوي عملية التفاعل الاجتماعي بين أعضاء الجماعة رغبة في زيادة تقبلهم لأنفسهم وللآخرين داخل الجماعة واحترام السلطة، واعترافهم بها والتي لا تكون لكل فرد في الجماعة وهنا لا بد أن يتميز القائد بالذكاء.

7. قدوة ونموذج للعاملين في داخل المؤسسة وممثل لهم في الخارج: ترفع كل مؤسسة شعاراً يميزها عن غيرها وحتى تكون هذه الشعارات حقيقية، يجب أن يكون القائد قدوة ونموذج

يحتذي للعاملين في التزامه واجتهاده في العمل وقدرته على ترجمة الشعارات إلى أرض الواقع والتزامه بالأهداف وتحمله للمسؤولية وضبطه للعمل، ويمثل القائد جماعته في تفاعلاتها مع الجماعات والمؤسسات الأخرى التي ترتبط بها بعلاقات، فيرعى مصالح أفراد مؤسسته ويدافع عنهم ويحافظ عليهم ويكسب ثقة الناس بالمؤسسة وبمخرجاتها.

8. القائد كسلطة وكوسيط لحل التناقضات: إن المخزون المعرفي لدى القائد وقدرته على الاستعانة بذوي الخبرات والمعرفة التي تمنحه القدرة على حسم الخلافات والنزاعات بين الأفراد وفي المواقف الصعبة وهنا لا يسمح للقائد بفرصة لهدر الوقت والجهد والاستمرار بالجدال.

عناصر القيادة

إن القيادة هي دور جماعي؛ إذ لا يمكن لأي إنسان أن يكون قائداً بمفرده، وإنما يستطيع أن يمارس القيادة من خلال مشاركته الفعالة في جماعة ما، ضمن إطار موقف معين (حسن، 2004، ص21).

وتتكون القيادة من ثلاثة عناصر أساسية لا يمكن دراسة أي عنصر بمعزل عن العنصرين الآخرين فيكون ذلك أمراً مضللاً قد يكتنفه اللبس والغموض في محاولة الفهم العميق للقيادة. وأبرز هذه العناصر كما أشار إليها (ربيع، 2006) هي على النحو الأتي:

العنصر الأول: القائد

القائد هو الشخص القادر على التأثير في التابعين من أجل بلوغ هدف معين، ويسعى إلى إحداث التغيرات التي من شأنها تطوير النظام في ضوء المستجدات في مجال عمل هذا النظام. (الدعليج، 2009: 87).

القادة نوعان قادة بالفطرة لديهم موهبة القيادة وذلك بما يملكونه من خصال وصفات انتقلت إليهم بالوراثة وهم القادة الطبيعيون، مثل الزعماء الذين لديهم التميز والبروز والكريزما الخاصة بهم وهذا يعتمد على التفاعلات الأساسية لمكونات الشخصية وعناصرها وهنا يحتاج القادة الطبيعيون إلى تدريب لأداء الوظيفة القيادية بشكل سليم، وهناك قادة يحتاجون إلى تنمية وصقل موهبة القيادة لديهم عن طريق التعليم، والتدريب، وهم القادة الإداريون، مثل مديري المؤسسات التربوية والدوائر الحكومية وبعد الخبرة الطويلة يتحول القائد من قائد طبيعي إلى قائد إداري (العتيبي، 2008).

وذكر حسن (2004: 23) مجموعة من الصفات الذاتية التي تميز القائد عن غيره وأهمها:

1. أن القائد يتمتع بمستوى من الذكاء أعلى من مستوى ذكاء أتباعه.
2. أن القائد يتمتع بسعة الأفق وامتداد التفكير وسداد الرأي أكثر من أتباعه.
3. أنه يتمتع بطلاقة اللسان وحسن التعبير.
4. أن يتمتع بالاتزان العاطفي والنضج العقلي والتحليل المنطقي.
5. أنه يتمتع بقوة الشخصية والطموح لتسلم زمام قيادة الآخرين.

العنصر الثاني: الموقف

يتم تحديد اختيار الجماعة للقائد بناء على الموقف الذي يكون فيه، حيث تبرز الصفات القيادية لديه من خلال الموقف الذي يكون فيه، بمعنى آخر لو عرض كل إنسان خبراته التي عايشها لأدرك أن بعض الأفراد يكونون قادة في حالة وجودهم في مواقف معينة، بينما هم غير ذلك في موقف مختلف آخر، فالموقف هو العنصر الحاسم الذي من خلاله تبرز القيادات.

لقد حدد همفل (Hemphill) المشار إليه في (حسن، 2004: 24) خمسة عشر بعداً يمكن استخدامها من أجل رسم منظومة ولوحة معالم موقف قيادي معين، والأبعاد هي:

1. حجم الجماعة.
2. تضامنية الجماعة ومدى تشاركية الأداء بين أفرادها وإحساسهم بروح الفريق.
3. تجانسية الجماعة من حيث الخلفية الثقافية، والعمر، والقيم.
4. يُسر التواصل ومرونة العلاقة بين أفراد الجماعة.
5. استقرار الجماعة.
6. تقبل الجماعة للأفراد الجدد والمقدرة على استقطابهم للاندماج والاستقرار في أدوارها.
7. تمكن الجماعة من أهدافها المرسومة والتركيز على محوريتها في الأداء.
8. استقلالية الجماعة ووعيها بحدودها وأطرها.
9. ألفة العلاقات بين أفراد الجماعة.
10. نوعية ومستوى الضبط لدى الجماعة ودرجة إسهام معايير الجماعة في ضبط سلوك أفرادها.
11. إقبال أفراد الجماعة على المشاركة في نشاطاتها الجماعية.
12. رؤية الفرد لموقعه ضمن هرم الجماعة التنظيم.
13. درجة إحساس الأفراد بالمتعة والسعادة والرضا المستمدة من عضويتهم في الجماعة.
14. درجة إحساس الأفراد بأهمية الجماعة.
15. درجة الاعتمادية المتبادلة بين أفراد الجماعة.

العنصر الثالث: التابعين

إن العلاقة بين القائد والتابعين تتأثر بالاتجاهات والأفكار والظروف التي يعيشها التابعون، وبالتالي تحدد مدى تقبلهم أو رفضهم بمعطيات الموقف القيادي، ويتأثر التعامل مع التابعين في نوعية العلاقة القائمة بين القائد والعاملين معه، فكلما كان التابعين متكيفين مع قيادتهم ارتفع فهمهم لفكرها وإدراكهم لأهدافها التي تسعى لتحقيقها وعلى العكس إذا كان التابعون لا يمتلكون الجاهزية النفسية والفكرية للتكيف مع قيادتهم، فإن هذا سوف يؤثر على كيفية قبولهم لمعطيات الموقف الإداري (العتيبي، 2008).

ومن هنا يتوجب على القائد العمل على تحقيق مجموعة من العوامل الأساسية التي توفر الأمن والطمأنينة لدى مرؤوسيه كما وضحها(حسن، 2004: 26-27) على النحو الأتي :

1. إيجاد جو من الرضا والقبول في علاقته بمرؤوسيه: حيث يترتب على هذا الجو من الاطمئنان بقاء الموظف في وظيفته، والعكس من ذلك إذا كان الجو يتسم بعدم الرضا، فإنه يترتب عليه إحساس الموظف بأنه مهدد وغير آمن في وظيفته. مما يجعله ينظر إلى تصرفات قائده نظرة شك، مما يجعله يركز جهوده على مقاومة هذه التصرفات فتبدو مظاهر المقاومة والعداء والعصيان واضحة لديه.
2. توفير المعرفة للفرد: يجب على القائد أن يوفر لمرؤوسيه المعرفة والمعلومات، حتى يكونوا على إطلاع تام بما ينتظر منهم من عمل، وإلا فإنهم سيواجهون من خلال أخطائهم في العمل نقصا في إشباع حاجتهم. وتتمثل هذه المعرفة بمعرفة المرؤوسين بالسياسة العامة للتنظيم الذي يعملون فيه والفلسفة العامة التي تتبناها قيادتهم، ومعرفة الأنظمة السائدة في التنظيم، ومعرفة متطلبات العمل وواجباته ومسؤولياته ومكانته في التنظيم، ومعرفة الخصائص التي تميز شخصية قائدهم، ومعرفة قائدهم في أدائهم.

3. وجود نظام ثابت يحكم علاقات العمل: إن توفير نظام في المنظمة التي يعمل بها الأفراد يحكم علاقة الفرد أو المرؤوس بقائده وبزملائه في العمل، ويحدد الأسس التي يمكن تحديد الثواب والعقاب بناء عليها. وتطبيق هذه الأسس بعدالة وإلا فإن ترك الأمور بدون نظام يؤدي إلى شك الفرد وامتعاضه وعدم إحساسه بالأمن مما قد يؤدي إلى رد فعل مخالف لما هو مطلوب.

4. إشباع حاجات الفرد الاقتصادية والنفسية والاجتماعية: يتطلب إشباع هذه الحاجات لدى الفرد تمكينه من ممارسة العمل الذي يستطيع أن ينجح فيه، وإشباع الحاجات الاقتصادية للفرد، مثل حقه في تحصيل الأجر المناسب للعمل الذي يقوم به دون تأخير وإشباع للحاجات النفسية للفرد من حيث إشباع فضوله وحب استطلاعه وحاجته إلى الابتعاد عن جو العمل للترويح والترفيه عن نفسه مما يتطلب منحه إجازة ولو قصيرة وفي حدود ما تقضي به مصلحة العمل.

ويذكر ربيع (2006) أن هذه العناصر بتفاعلها تشكل عملية القيادة، ويجب التوافق بين هذه العناصر حتى يتم التفاعل، فالموقف هو المناخ الذي يساعد على تهيئة الفرصة للقيادة ويظهر الاحتياج إليها، والقائد هو فرد من الجماعة يشعر بشعورها، ولديه القدرة على تحديد احتياجات الأفراد واستغلال قدراتهم وتوجيهها والتأثير فيهم ليجابهوا الموقف الذي يتفاعلون معه، وهنا تظهر أهمية أن يكون لديهم شعور بالحاجة إلى القيادة والاستعداد والتعاون مع القائد في الموقف الذي يتفاعلون.

أما بيل (Peele, 2005) فقد بين أن القيادة تقوم وترتكز بناء على ستة أبعاد والتي تسمح بإجراء التوازن الواضح. وتتضمن هذه الأبعاد: التابعين، المحتوى التنظيمي، المشكلة التي يقوم القائد بإدارتها، مصادر السلطة الداعمة لعمله والمؤيدة ومدى تأثير القيادة على الجماعة.

ولقد ذكر عطوي (2008) بأن للقيادة عناصر، أهمها:

1. أنها عملية تفاعل اجتماعي، إذ إنه لا يمكن لأي إنسان أن يكون قائداً بمفرده وإنما يستطيع أن يمارس القيادة من خلال مشاركته الفعالة في جماعة تواجه مشكلة أو موقف معقد.
2. عملية تحتاج إلى سلطات واتخاذ قرارات.
3. عملية تحتاج صفات شخصية معينة في القائد.
4. عملية موجهة نحو غاية معينة.
5. أنها عملية تفجير لطاقات الأفراد للوصول إلى الأهداف المشتركة.
6. أن معايير الجماعة ومشاعرها هي من تحدد القائد، كما وتحدد درجة تقبلهم لسلوكيات القيادة.
7. عامل من عوامل نجاح المنظمة.

كما وتعتمد القيادة الإدارية بخصائصها على قوة وفعالية ثلاث عوامل جوهرية هي:

1. عملية التأثير التي يمارسها القائد مع مرؤوسيه، وهناك من الطرق التي يستخدمها القادة في التأثير على مرؤوسيهم لدفعهم نحو العمل والإنتاج، ومضاعفة الجهد، كالإثابة، والإكراه، كالحوافز الإيجابية والسلبية والأسس المرجعية للمرؤوسين، والخبرة الشخصية.
2. توحيد جهود الأفراد وتوجيههم، حيث يتوقف الكثير من نجاح القائد في قدرته على توجيه طاقات المرؤوسين، بعد تنظيمها وتنسيقها ومن ثم تركيزها نحو الهدف المشترك الذي يسعى إليه والتغلب على المشكلات التي تواجهه في سبيل ذلك مثل اختلاف ثقافة العاملين وظروفهم النفسية والاجتماعية ليعمل منهم فريقاً منسجماً متعاوناً.
3. تحقيق الهدف الوظيفي والذي يسعى الجميع نحوه، حيث إن الهدف الأساسي من أية عملية توجيهية يقوم بها القائد هو بلوغ أهداف المؤسسة التي يقوم على إدارتها، وهو هدف

مشترك يسعى جميع العاملين لبلوغه، غير أن الوصول إليه يتطلب بلوغ أهداف أخرى مكملة تعمل كل منها على خدمة الهدف المشترك (الدويك وآخرون، 1998).

ومن هنا يمكن الإشارة إلى أن إدراك الموقف شيء ضروري للقائد التربوي لممارسة مهاراته القيادية بشكل فعال، ولتحقيق الأهداف المنشودة بأقل وقت وجهد، وأن رؤية القائد الواضحة للجماعة تمكنه من تفعيل دور الجماعة وتسهل دوره في قيادتها.

مقومات القيادة التربوية

إن من أهم المقومات التي ينبغي أن تتوفر في القادة هي مجموعة من الصفات والخصائص الذاتية مثل الصحة الجسمية والنفسية، الطول والقوام المتناسق، الذكاء، الثقة بالنفس، وبالآخرين، والحماس، والقدرة على الإبداع، والتحمل، والإقناع، والنشاط الذهني والحركي، والصفات المكتسبة مثل القدرة على تكوين علاقات جيدة بالآخرين، والمبادأة، والمثابرة، والسيطرة، والطموح، والحزم، والقدرة على التجديد، والقدرة على التغيير واتخاذ القرارات وتدريب المرؤوسين والاطلاع الدائم والاستفادة من الدراسات الأخرى (ربيع، 2008).

كما إن نجاح المؤسسة التربوية بدءاً بالمدرسة في أداء مهماتها، يتوقف إلى حد كبير على قدرة تفعيل قيادتها وقدرتها على توجيه العملية التربوية نحو الأهداف المرسومة لها، كما أن نجاح القيادة يعتمد على ما يمتلكه القيادي من قدرات ومهارات، وما يتصف به من صفات ومميزات وما يمتلكه من معارف ومعلومات تتعلق بهذا الميدان (عياصره وحجازين، 2006: 61).

لقد حصر أحمد (2003) المقومات التي ينبغي على القائد أن يتحلى بها وهي: الصحة الجسمية، والمظهر المناسب، والطول والقوام الرشيق المتناسق، والذكاء، والقدرة على تكوين

علاقات مع الأفراد، والثقة بالنفس، والمبادأة، وروح الابتكار، والمثابرة، والسيطرة، والبشاشة، واليقظة، والقدرة على التعبير عن الأفكار بشكل جيد، والطموح، والحماس للعمل، واللباقة في الحديث والتعامل، والقدرة على التجديد وتقبل التغيير.

إن القيادة في التربية والتعليم سمة تتوافر في المدير الكفؤ، وهذه السمة لها أثرها على تقبل المعلمين والعاملين والطلبة لشخصية المدير وتوجيهاته حتى يستطيع الوصول بقدراتهم لأقصى طاقة من النواحي النفسية والروحية والفكرية؛ لذا فإن المقومات الجيدة لعلاقة مدير المدرسة كقائد للجماعة التي تشمل المعلمين والطلبة والعاملين والمجتمع المحيط بمدرسته يجب أن تكون كما ذكرها(البدري، 2005) على النحو الأتي :

أ. انتماء مدير المدرسة إلى أفراد مؤسسته.

ب. رؤية المدرسة ووضوح أهدافها وسموها.

ج. قوة الإيمان والحافز المعنوي (الروحي).

د. الصبر والمقاومة في المشكلات التي تواجه المدرسة والعملية التعليمية التعلمية.

ه. الالتزام بمبدأ الحرية، والقيادة الجماعية، وحرية التعبير.

و. القدرة على التخطيط، والتنظيم، والتوجيه، وتفويض السلطة، وتسهيل عملية الاتصال.

ز. العلاقات الإنسانية السليمة لرفع الروح المعنوية لدى جماعة المدرسة.

ح. بث روح التعاون والعمل بروح الفريق من قبل مدير المدرسة.

مبادئ القيادة التربوية

للقيادة التربوية أهمية كبرى في نجاح العملية التربوية، فهي تمثل فن الإدارة وليست الإدارة نفسها، وأن أساس القيادة التربوية هو العمل ضمن مجموعة، يتعاون أفرادها على تحقيق هدف سامي مشترك.

وقد حدد كل من عبد الهادي (2002) وعطيوي (2008) مبادئ القيادة الناجحة بما يلي:

أ. القيادة عملية ثنائية تعتمد على المشاركة والتفاعل الاجتماعي بين الرئيس ومرؤوسيه.

ب. المركز الوظيفي لا يمنح القيادة فليس كل من يشغل مركزاً رسمياً قائداً.

ج. القيادة في أي تنظيم أو مؤسسة ممتدة وواسعة الانتشار، فالقائد يمارس دوره على نوابه الفرعيين وهؤلاء يمارسون دورهم على مرؤوسيهم ويكون دور القائد أيضاً علاوة على عملية القيادة والتنسيق والتنظيم داخل المؤسسة.

د. معايير ومبادئ وثقافة المجموعة هي التي تقرر من هو القائد، فالمجموعة تعطي القيادة للأشخاص الذين ترى فيهم سنداً لمبادئها.

ه. لا تقتصر القيادة على القائد وحده وإنما هي عملية قابلة للتبادل فالقائد في موقف ما يمكن أن يكون تابعاً في موقف آخر.

و. أن الأشخاص الذين يبالغون في عمليات الإقناع أو يعطون برهاناً برغبتهم في السيطرة لا يصلحون لتولي أدوار القيادة بمعنى أن القيادة تكتسب ولا تمنح.

ز. أن يكون القائد معنياً بمشاعر الناس الذين يقودهم وحاجاتهم ورغباتهم ولا يزعجه تصريحاتهم وتصرفاتهم.

أنواع القيادة ومستوياتها:

لقد تعددت مستويات القيادة التربوية بدءاً من الوزارة في قمة الهرم التنظيمي وصولاً إلى المدرسة في قاعدته، حيث نجد وزير التربية والتعليم هو القائد التربوي الأعلى، ثم يليه وكلاء الوزارة، والمدراء العامون، ومديرو التربية والتعليم، وحتى مدير المدرسة هو قائد تربوي أيضاً، والتي تسعى هذه الدراسة إلى معرفة درجة ممارسته للمهارات القيادية.

وفيما يلي نتطرق لتلك المستويات القيادية كما أجملها البدري (2001)، وهي كالتالي:

1. القيادة المهنية: وهي قيادة تعتمد على الاختصاص والمهنية في المجال التطبيقي أو النظري أو الأنشطة الترفيهية، وتقسم إلى:

أ- القيادة المخططة: وتختص بتحديد السياسات العامة للمؤسسة في جميع القطاعات.

ب- القيادة المنفذة: وهي قيادة المجموعات التي يقع على عاتقها تنفيذ الخطط على أرض الواقع.

ج- القيادة الموجهة: وهي القيادات التي تتولى عمليات المتابعة والتوجيه والإشراف على القادة المهنيين في المؤسسات.

2. القيادة التطوعية: وهي القيادات التي تعمل في الإشراف والتوجيه والإدارة للمؤسسات الترفيهية والاجتماعية دون مقابل بما ينسجم وإمكاناتها وقدراتها وتخصصاتها.

3. القيادة الطبيعية: وهي التي يتم التوصل إليها عن طريق اكتشاف الأفراد المناسبين ممن يمتلكون القدرة والمهارة الإدارية والرغبة في التميز، حيث يتم اختيارهم من قبل المختصين في المجال الإداري والقيادي، ويتم تكليفهم بمهام ومسؤوليات مناسبة، والإشراف عليهم ومتابعتهم وتوجيههم، وتطوير مواهبهم، وصقل مهاراتهم القيادية، وتأهيلهم للعمل القيادي ومع تقدم الخبرة يتحول هؤلاء القادة إلى مهنيين.

نظريات القيادة:

لقد شغلت ظاهرة القيادة معظم المهتمين بمجال الإدارة وكان طبيعياً أن يصدر بصددها آراء كثيرة وبحوث عديدة للوقوف على طبيعتها وأبعادها والمفاهيم والأسس المتعلقة بها وفيما يلي أهم النظريات الأساسية التي اهتمت بالقيادة ومعالمها ونتائجها، ويمكن تصنيف نظريات القيادة وفق المداخل التالية:

أولاً: مدخل السمات

أدت الدراسات الأولى في موضوع القيادة إلى ظهور نظرية السمات التي تركز على تحديد وقياس السمات أو الصفات الشخصية التي تميز القائد الكفء عن غيره. ومن أشهر هذه النظريات:

نظرية الرجل العظيم

وتعد هذه النظرية من أقدم النظريات في القيادة وتقوم على الاعتقاد القائل بأن القادة يولدون أي أن القادة يولدون ولديهم الصفات الوراثية التي تؤهلهم للقيادة لأنهم يحملون صفات وسمات وخصائص تجعل منهم قادة فاعلين تحت أي ظرف حيث يرى أصحاب هذه النظرية أن الرجال العظام يبرزون في المجتمع بسبب تمتعهم بقدرات ومواهب عظيمة، وسمات وراثية تجعل منهم قادة أياً كانت المواقـف التي يواجهونـها (المغربي، 1995).

وتؤكد هذه النظرية بان التغيرات الجوهرية التي حدثت في المجتمعات الإنسانية إنما تتحقق عن طريق أفراد ولدوا بمواهب وقدرات غير عادية فقد قدم ماكس فيبر فكرة الكاريزما؛ أي الحضور الملفت، وهذه الصفة لا يمكن اكتسابها من وجهه نظره.

وتتراوح هذه السمات القيادية ما بين سمات جسمية فسيولوجية تتمثل في: (الهيئة، رنين الصوت، الحجم، الوسامة) إلى سمات نفسية مثل: (الحماسة، الثقة بالنفس، والقدرة على المبادرة، والنضج الاجتماعي، وتوفر الحاجة للإنجاز، والخلق الجيد، والشجاعة)، وسمات عقلية مثل: (الذكاء، والقدرة على التفكير، والتحليل) وما إلى ذلك من سمات (القريوتي، 1993).

والمآخذ التي واجهتها نظرية الرجل العظيم أهمها:

1. أنها تجاهلت العوامل البيئية فلا يتوقف وجود القيادة على ظهور شخص تتوافر فيه سمات قيادة موروثة فحسب، بل هناك عوامل أخرى تتعلق بظروف المجتمع وبطبيعة التنظيم.

2. تلغي هذه النظرية مبدأ التعلم والاكتساب وتؤمن بعدم جدوى برامج تنمية المهارة القيادية، لأن القائد يولد ولا يصنع.

3. فشلت هذه النظرية في تحديد سمات واضحة لشخصية الرجل القيادي.

4. عدم قدرتها على التنبؤ بالسلوك القيادي الفعال .

نظرية السمات

ترتبط هذه النظرية بنظرية الرجل العظيم ارتباطا وثيقا ولكنها جاءت أكثر واقعية وذلك لأنها افترضت أمكانية اكتساب السمات القيادية عن طريق التعلم والتجربة وتعد هذه النظرية من أولى المحاولات التي ظهرت في إطار المدخل الفردي لتفسير ظاهرة القيادة، والكشف عن السمات المشتركة للقادة الناجحين، وتركز النظرية جهودها في محاولة منها للاتفاق على مجموعة من السمات المشتركة للقادة الناجحين على أمل أن تصبح هذه السمات والخصائص معياراً يمكن من خلاله التنبؤ بنجاح القيادة في أي موقف، والتحقق بالتالي من السمات التي تجعل من شخص ما قائداً إدارياً أفضل من غيره. (كنعان، 1999).

وركزت نظرية السمات على أن القيادة ليست سمة واحدة يتميز بها القائد وإنما مجموعة من السمات مع بعضها، بصرف النظر عن نوع القائد أو الموقف أو الثقافة أو المعرفة وذلك لأن أنواعاً مختلفة من القيادة تنشأ في الثقافات المختلفة وهنا يُعد نجاح القائد في عمله إنتاجاً لسماته الشخصية وحدها (أبو عيدة، 2010).

لقد تركز اهتمام الباحثين في مجال القيادة بصفة عامة على بيان الخصائص أو السمات الشخصية التي ينبغي أن تتوفر في القائد كي يكون قائداً بالاضافة الى ما ورثه من سمات وراثية ولذا تسمى أيضاً بنظرية الصفات أو الخصائص. وتقوم هذه النظرية في تفسيرها للقيادة على مفهوم أساسي مؤداه: أن الفعالية في القيادة تتوقف على سمات وخصائص معينة تتسم بها

شخصية القائد عن غيره، فإذا ما اجتمعت لدى الفرد هذه السمات فإنها تجعل منه قائداً مؤهلاً فعالاً (الطويل، 2001).

وفي ضوء هذا المفهوم تركزت جهود أنصار هذه النظرية حول الكشف عن مجموعة السمات المشتركة التي تميز القادة الناجحين ووجدت أن القادة يتميزون بالطول وضخامة الحجم ونبرة الصوت والصحة الجسمية والمظهر الحسن والذكاء والحزم وهم أكثر ثقة بالنفس وأنشط اجتماعياً وأكثر طموحاً، وسيطرة، ومرحاً، ولباقة، وتركز هذه النظرية على أن السمات تورث ولا تكتسب ولا يشترط للقائد مؤهلات تجعله قائداً.

ومن أهم الانتقادات على هذه النظرية ما ذكره (العمايرة، 2002):

- أن الصفات الشخصية وحدها لا تكفي حتى تجعل المدير أو القائد ناجحاً؛ أي أن الفاعلية الإدارية لا تأتي من الخصائص التي يتمتع بها الأفراد.
- أن تفسير القيادة بالموروثة فقط أمراً مرفوضاً لأنه يوجد من يمتلك سمات القيادة ولم يحصل عليها والعكس صحيح.
- أن السمات لا يمكن قياسها نسبياً لأنها ليست بالشيء الملموس.
- اختلافها مع التطبيق العملي السليم لعدم التوصل إلى قائمه تحدد السمات التي يجب توافرها وصعوبة توافر جميع هذه السمات في شخصيه واحدة .
- سمات القائد تختلف باختلاف الجماعة فالسمات التي تصلح لجماعة لا تصلح لغيرها.
- تجاهل هذه النظرية خصائص الموقف وأبعاده، حيث إنها لم تعط أهمية لأثر عوامل الموقف في القيادة، كما وأغفلت دور الظروف الاجتماعية والسياسية المحددة في صناعة القائد (أبو عيدة، 2010).

ثانياً: المدخل السلوكي

نظراً للانتقادات الموجهة لنظريات السمات وزيادة الاهتمام بالعلاقات الإنسانية في الإدارة، فقد تحول العلماء لفحص السلوك والأفعال التي تفرق بين القادة الجيدين وغيرهم، وتوجه اهتمامهم وتركيزهم على ماذا يعمل القائد؟ وكيف يعمل؟، وليس ماذا يملك من السمات؛ أي الاتجاه إلى دراسة سلوك القادة بدلاً من سماتهم.

ولقد انصب التركيز على دراسة سلوك القائد أثناء قيامه بممارسة عمله الإداري وتحليله وملاحظة أثره على أداء الأفراد والمنظمة، فالتركيز هنا يكون منصب على الطريقة التي يمارس فيها القائد تأثيره.

ويؤكد أنصار هذه النظرية أن القائد الفعال هو من يمتلك القدرة على إيجاد توازن ما بين أهداف المنظمة من جهة وحاجات أفراد المنظمة من جهة أخرى فكلما تحقق هذين الهدفين بدرجة كبيرة فإنه يستطيع تأدية مهمته القيادية بنجاح.

ومن أشهر هذه النظريات التي تمثل المدخل السلوكي في دراسة القيادة:

1. نظرية (X) ونظرية (Y).
2. نظرية البعدين
3. نظرية الشبكة الإدارية.
4. نظرية الخط المستمر في القيادة.
5. نظرية ليكرت لنظم القيادة.

- نظرية (X)

نظراً لأن نظرية السمات لم تعد تفسيراً علمياً لمفهوم القيادة فقد انتقل الباحثون من دراسة سمات القائد إلى دراسة سلوكه، ومن أهمها نظرتي (X) و (Y) لدوغلاس ماكريجور:

نظراً لأن نظرية السمات لم تعد تفسيراً علمياً لمفهوم القيادة فقد انتقل الباحثون من دراسة سمات القائد إلى دراسة سلوكه، ومن أهمها نظرتي (X) و (Y) لدوغلاس ماكريجور:

وتقوم هذه النظرية على مجموعة من الافتراضات (الحياري ،2000:393):

1- إن الإنسان بصورة عامة لا يحب العمل .

2- يحاول الإنسان باستمرار تجنب العمل بقدر استطاعته لذالك .

3- طالما الإنسان يكره العمل فيجب ضبطه وتخويفه بإنزال العقوبة من اجل إجباره على بذل الجهد لتحقيق أهداف المؤسسة .

4- الإنسان العادي بصورة عامة يفضل الابتعاد عن المسؤولية لذلك يجب ان يواجه لتأدية عمله.

وهنا فإن مدير المدرسة يؤمن فقط باستخدام وسائل الإقناع والتعزيز والضغط والعقاب والإجبار بالقوة والرقابة الشديدة في تعامله مع المعلمين ظناً منه أنها الوسيلة الوحيدة لتحقيق تحصيل أكاديمي مرتفع للطلبة.

- نظرية (Y)

يطلق على هذه النظرية أحياناً نظرية القيادة الديموقراطية؛ فهي تنظر للفرد نظرة إيجابية وتقوم على مجموعة من الافتراضات (الحياري،2000).

1. إن بذل الجهد الفكري والجسمي للإنسان يعد حاجة طبيعية مثل حاجته إلى اللعب والراحة.

2. إن عملية الضبط والتهديد ليست هي العملية المثلى لتوجيه وحشد جهود الأفراد لتحقيق أهداف المؤسسة ،ولكن يستطيع الأفراد أن يتعهدوا بإدارة وضبط أنفهم من اجل حشد الجهود المتاحة لتحقيق أهداف المؤسسة .

3. إن تعهد الأفراد بتحقيق الأهداف يمكن ربطه بمنح الجوائز في حال تحقيق تلك الأهداف المرسومة .

4. إن الإنسان العادي بصورة عامة تحت الظروف الجيدة يرغب في تولي المسؤولية .

5. توفير إمكانية وقدرة الأفراد بنسبة عالية في التفكير لوضع الحلول لمشكلات المؤسسة والمشاركة في حلها .

6. تحت الظروف الصناعية الحديثة يمكن الاستفادة من الإمكانات والكفايات العقلية للأفراد إذ أن هذه القدرات ما زالت كامنة في النفوس .

ونتيجة لاهتمام هذه النظرية بسلوك الفرد، فقد أخذت القيادة تتمركز في اهتماماتها حول الأفراد العاملين، وأصبح دور القائد ديموقراطياً، وذلك بناء على الافتراضات المتعلقة بسلوك الفرد بأنه يؤدي عمله بشكل فعال عن طريق الرقابة الذاتية.

فالأسلوب القيادي الذي يسود هو الأسلوب الديمقراطي حيث يشرك المدير المعلمين في اتخاذ القرارات ويفوض إليهم ا لصلاحيات معتمدا على مبدأ اللامركزية.

نظرية البعدين

أسهم هالبن (Halpin et. al, 1966) وزملاؤه كما ورد في (أبوعيدة، 2010) بعدد من الدراسات للتعرف على أنماط السلوك القيادي وتحليل القيادة ضمن جماعات عمل مختلفة وفي ظروف عمل مختلفة ومتفاوتة وقد اعتمدوا استبيان وصف سلوك القائد Leader Behavior Description Questionnaire (LBDQ) وحددوا بموجبه بعدين للسلوك القيادي هما:

- هيكله المهام (بعد الإنتاجية)؛ إذ يركز القائد اهتمامه على المهمة أو العمل، ويعمل على تحديد قنوات الاتصال والإجراءات، وتحديد الأدوار والمهمات ووضع الخطط والاستراتيجيات لإنجاز المهمات، ويتميز هذا النمط القيادي بالمركزية وعدم مشاركة المرؤوسين في عملية اتخاذ القرارات، وهنا تتحقق إنتاجية عالية على المدى القريب، ولكنها تقل على المدى البعيد، وتؤدي إلى تدني الروح المعنوية للعاملين، وقلة دافعتيهم للإنجاز.
- الاعتبار (بعد العلاقات الإنسانية): إذ يركز القائد على المرؤوسين ويأخذ بعين الاعتبار إحساس ومشاعر العاملين وتحقيق حاجاتهم المادية والنفسية والاجتماعية مع مراعاة ميولهم ورغباتهم، وتوفير درجه أكبر من الحرية للعمل والحركة والتفكير والمشاركة في اتخاذ القرارات، وتبني بين القائد وأتباعه ثقة وفهم متبادل وجو من الصداقة، وهنا تقل الإنتاجية على حساب العلاقات الإنسانية ولكن ليس دائما.

ويمكن القول بأن القيادة الفاعلة هي التي تستطيع الجمع بين هذين البعدين وأما في حالـــه تركيز القائد على احد هذين البعدين دون الآخر فإنها حتما ستقل فاعلية القيادة.

نظرية الشبكة الإدارية

قام بليك وموتون (Blake & Mouton, 1964) ورد في (السبيعي، 2009)، بتطوير ما عرف بالشبكة الإدارية؛ إذ تم توظيف نتائج دراسات جامعة أوهايو الأمريكية حول القيادة الإدارية، واستطاعا تصنيف السلوك القيادي في خمس مجموعات أساسية (الشكل 1).

البعد الإنتاجي
(بعد العمل)

(1،9)								(9،9)
				(5،5)				
(1،1)								(9،1)

البعد الإنساني (بعد العاملين)

الشكل رقم (1) الشبكة الإدارية، المصدر:(حسن،2004 :37)

وتعكس هذه النظرية درجة اهتمام القادة في كل منها ببعدين أساسيين (البعد الإنتاجي، والبعد الإنساني). وقد تم تقسيم الأنماط القيادية في هذه النظرية إلى الآتي:

- النمط (1.1) الإدارة المتساهلة Impoverished Management: وهذا النمط من القادة الإداريين يولون اهتماماً ضئيلاً جداً للأفراد والإنتاج على حد سواء، وبالتالي فالنتيجة المتوقعة لمثل أولئك القادة هي عدم تحقيقهم لأية أهداف إنتاجية وعدم تحقيق أي درجة معقولة من الرضا الوظيفي بين العاملين في وحداتهم التنظيمية، وينعكس ذلك بطبيعة الحال على علاقات العمل التي تسودها الصراعات والخلافات المستمرة.
- النمط (1.9) الإدارة العلمية (السلطوية) Scientific Management يعبر هذا النمط عن اهتمام كبير بالإنتاج وبتحقيق النتائج العالية، على حساب العاملين ، ويؤمن القادة الإداريون بوجوب استخدام السلطة مع المرؤوسين لإنجاز العمل، وأهمية فرض أساليب الرقابة الدقيقة على أعمالهم.
- النمط (9.1) إدارة النادي (الاجتماعية) Country club Management: ويعكس هذا النمط الإداري اهتماماً كبيراً بالعنصر الإنساني، ويتم ذلك أحياناً على حساب تحقيقهم

للأهداف الإنتاجية المطالبين بتحقيقها، وكثيرا ما يتمادى هؤلاء القادة في تقدير أهمية مراعاة العلاقات الإنسانية، فيسعون بشتى الطرق للقضاء على أية مظاهر قد تنتج عنها خلافات بين العاملين حتى ولو كان ذلك على حساب الإنتاج وهنا يؤدي الى خلق جو من الصداقة يسود المنظمة.

- النمط (5.5) الإدارة المتأرجحة The Middle of The Road Management هذا النمط يتميز بالاعتدال في التعامل مع الأفراد والإنتاج ويتم الحصول على الانجاز من خلال التوازن بين حاجات العمل وحاجات العاملين ويعتمد المدير هنا أسلوب المرونة في التعامل، ففي بعض المواقف يلجأ القادة المنتمون لهذا النمط إلى أسلوب (9.1) وذلك عندما يشعرون باحتمال مواجهتهم للمتاعب من جانب العاملين، ولكن إذا هدأت حالة العمال قد يلجؤون إلى (1.9) فيضغطون على العاملين من أجل الإنتاج، وكثيراً ما يؤمن هؤلاء القادة بأسلوب منتصف الطريق.

- النمط (9.9) الإدارة الجماعية (إدارة الفريق) Team Management: فالقادة الذين ينتمون إلى هذا النمط الإداري يولون عناية فائقة واهتماماً كبيراً لكل من بعدي الإنتاج والعاملين للوصول إلى أقصي درجات الإنتاج، ويؤمن هؤلاء القادة بأن العمل الجماعي هو الركيزة الأساسية اللازمة لتحقيق الأهداف، ويبني ذلك على إيمان عميق بأهمية العنصر البشري وضرورة إشباع الحاجات الإنسانية لدى هؤلاء القادة، وبالتالي يحققون مفاهيم المشاركة الفعالة للمرؤوسين في تحديد الأهداف والتخطيط واختيار أساليب التنفيذ والمتابعة اللازمة للأهداف المطلوب تحقيقها وتشجع القيادة في هذا النمط المرؤوسين على التخطيط والابتكار والتجديد والتكامل والاتصال بجميع القنوات العاملة بديمقراطيه.

كما أشار بليك وموتن (Blake & Mouton) إلى أن القائد الذي يستخدم أحدهم هذه الأنماط الخمسة كإستراتيجية سائدة، يمكن أن يضع نمطاً آخر كإستراتيجية داعمة، يستخدمها عندما تفشل استراتيجيته السائدة، فمثلاً القائد الذي يتميز بنمط سائد (9.1) يمكن أن يتحول إلى النمط (1.9) إذا واجه تحدياً عنيفاً أو توتراً حاداً، وكذلك القائد الذي يتميز بنمط سائد (9.9) قد يتحول إلى النمط (5.5) عندما تواجه معارضة مستمرة ويتفاوض مع أفراد المؤسسة حتى يصل معهم إلى حل يرضي الطرفين فالقائد يغير أسلوبه في القيادة حسب طبيعيه الموقف.

نظرية الخط المستمر في القيادة

حدد "تاننبوم وشميدت" العلاقة بين القائد ومرؤوسيه على أساس خط متواصل، تمثل نهاية الطرف الأيسر لهذا الخط سلوك القائد الأوتوقراطي، وتمثل نهاية الطرف الأيمن سلوك القائد الديمقراطي، وبين هاتين النهايتين تقع بقية أنماط السلوك القيادي السبعة، وقد حددت هذه النظرية الأنماط القيادية بناء على كيفية اتخاذ القرارات. (حسن , 2004: 47)

وتقوم هذه النظرية على أساس أن القيادة الفعالة تتوقف على قدرات القائد ومهارته وقدرات المرؤوسين وطبيعة الموقف والقائد هنا لا يتبع أسلوب قياده واحد وإنما يكون مرنا بدرجه كافيه لاتخاذ قرار يتلائم مع طبيعة الموقف فالقائد هو الأقدر على اختيار الأسلوب الصحيح.

وإن القرارات للأنماط القيادية السبعة تتخذ على النحو التالي من قبل القائد (حجي،2000):

1. يتخذ القرارات وحده ويعلنها.
2. يتخذ القرارات وحده ويقنع المرؤوسين بها.

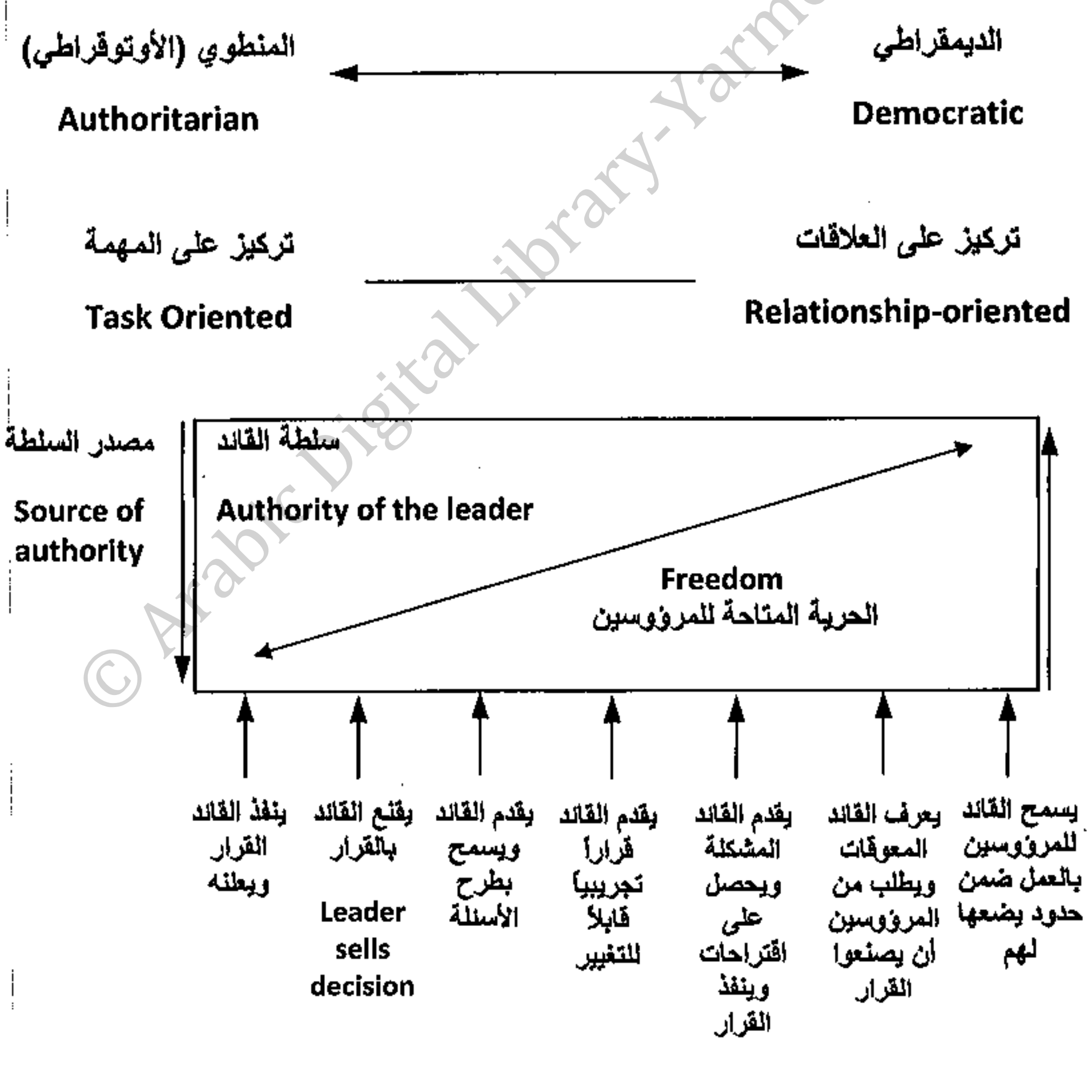
3. يرحب بالأسئلة على ما يقدمه من قرارات.

4. يطرح بدائل لاتخاذ القرار ويتعهد بالتغيير والتعديل بمعني أن القرار تجريبيي قابل للتغير.

5. يطرح المشكلات ويتلقى اقتراحات قبل اتخاذ القرارات.

6. يوضح للمرؤوسين الحد الذي يمكن لهم التحرك فيه ويطلب مساعدتهم في اتخاذ القرار بعد تحديد المعوقات.

7. يسمح لمرؤوسيه باتخاذ القرارات.



الشكل رقم (2)

نظرية الخط المستمر في القيادة:(حسن, 2004: 46)

نظرية ليكرت لنظم القيادة

توصل رنسيس ليكرت 1946 إلى هذه النظريات من خلال دراسات جامعة "ميتشغان" الأمريكية، يقول إنه لا يوجد نمط إداري واحد وإنما مجموعة من الأنماط الإدارية المختلفة والتي يمكن تصورها على شكل سلسلة متصلة من أربع حلقات تبدأ بنظام (1) وتنتهي بنظام (4) مروراً بنظامين (2و3) (المخلافي، 2008) (السعود ,2006) :

النظام رقم (1): النمط التسلطي الاستغلالي Exploitive Authoritative:

يصنف المدير في هذا النمط بأنه أوتوقراطي ومستبد وتسلطي يحاول القائد استغلال مرؤوسيه باستخدام السلطة وأسلوب التهديد والعقاب لتحقيق الأهداف إلا أنه لا يثق بهم، وفيه تتخذ الإدارة القرارات الخاصة بالعمل أو العاملين وحدها دون مشاركتهم، مما يؤدي إلى غلبة طابع الخوف، وعدم الثقة في العلاقات بين الإداري والمرؤوس، وهي الدافعية الوحيدة نحو العمل والاتصالات تنازلية تنبع من المدير ولا يوجد تغذية راجعة في هذا النمط.

النظام رقم (2): النمط التسلطي الخيري أو الاستبدادي الكريم Benevolent Authoritative:

يظهر هذا النمط من القيادة عندما يرغب القائد في البحث عن أفكار جديدة من المرؤوسين قبل اتخاذ القرار وهنا تسمح الإدارة بمشاركة المرؤوسين في اتخاذ القرارات, فالقرارات تصنع في القمة والقليل منها في القاعدة، ولكن تحت رقابة القائد، والذي يهتم بالإنتاجية وبتحقيق أهداف المؤسسة، مستخدماً المكافآت المالية أحياناً، ومهدداً بالعقاب وسيلة أساسية لدفع العاملين للعمل، لذلك تبقى الثقة ضعيفة بينه وبين العاملين، كما أن الفعالية القيادية لهذا النظام قليلة لأن الاتصالات تنازلية من القمة ويكون جزء منها تصاعدي.

النظام رقم (3): النمط الاستشاري الديمقراطي Consultative:

يثق القائد بمرؤوسيه ولكن (ثقة غير مطلقة)، وتتم الاتصالات الإدارية بحرية في الاتجاهين الصاعد والهابط بين المستويات الإدارية في المؤسسة، ويستخدم القائد عادة أفكار

وآراء العاملين بطريقة بناءة، ويتم تفويض جانب لا بأس به من السلطات للمستويات الأدنى فيما يتعلق باتخاذ القرارات فإن السياسة العامة أو الأهداف العريضة تصنع في القمة أما الأهداف التفصيلية فإنها تصنع في القاعدة.

النظام رقم (4): النمط الديمقراطي التشاركي Participative:

يمنح الإداري ثقة كاملة ومطلقة للمرؤوسين، ويسمح لهم باتخاذ القرارات على نطاق واسع، ورسم السياسات المستقبلية للمؤسسة والاتصالات تسير عمودية وأفقية وبالاتجاهات كافة والمدير يتخذ الاتصال وسيلة من أجل توحيد المنظمة ويستخدم الحوافز الايجابية أكثر من غيره، مما يدفع العاملين إلى الالتزام بتحقيق أهداف المؤسسة والوصول إلي أقصى طاقتها الإنتاجية. وقد دعا ذلك ليكرت إلى أن ينادي بهذا النظام نموذجاً أمثل للتنظيم الإداري الفعال لأنه يزيد الإنتاج ومستوى الرضا بين العاملين على حد سواء ويؤكد أن القيادي الذي يطبق النظام (4) هو الأكثر نجاحاً لأنه يرى بأن الدافع للعمل يتأتي من خلال تحقيق الحاجات ذات المستوي العالي (تحقيق الذات) (أبو عابد، عياصرة، 2006).

ثالثاً: المدخل الموقفي (النظرية الموقفية)

تهتم النظريات الممثلة لهذا المدخل بدراسة مدى تأثير المواقف المختلفة على فاعلية عمل القائد، ولذلك أكد الباحثون الداعمون لهذه النظريات على أن القيادة الفعالة تعتمد على المتغيرات المختلفة التي تحيط بكل موقف أكثر من اعتمادها على السمات الشخصية للقائد، أو السلوك الذي يتمتع به، فالقيادة نابعة من الموقف وليس من الوظيفة وغيرها. تقوم هذه النظرية على افتراض أساسي مؤداه أنه لا يوجد نمط إداري يصلح لكل زمان أو مكان وإنما يعتمد الأمر على الإداري لأن يراقب الموقف، ومن ثم يوظف النمط الإداري لذلك الموقف فإذا كنت تريد أن تكون مديراً ناجحاً فعليك أن تعرف متى وكيف تغير وتعدل في سلوكك الإداري.

ويرى فيدلر أن ثمة عناصر ثلاثة لإيجاد الظروف المواتية للقيادة من وجهة نظر الموقفين وهي:

1. العلاقات بين القائد والمجموعة: فالقائد الذي يتمتع بثقة المجموعة يكون في موقف موات للقيادة والقائد الموقفي هو الذي يجيد تشخيص المواقف والتلاؤم معها وهنا يجمع ما بين وظائف القيادة ووضع المرؤوسين ومعطيات العمل .
2. هيكليه المهام: وضوح مهام العمل والواجبات الملقاة على عاتق المرؤوسين.
3. عوامل القوة لدى القائد أقوى حينما يكون باستطاعته أن يعاقب ويثيب(قوة مركز القائد)(عبوي، 2007) .

المآخذ التي وجهت لهذه النظرية

- المغالاة في تأثير (الموقف) والعوامل البيئية والظروف الاجتماعية، وفيه إغفال للعوامل والسمات الشخصية للقائد (الاعتماد على الموقف فقط).
- عدم وجود اتفاق بين القائمين على هذه النظرية حول عناصر الموقف التي على أساسها يحدد ما إذا كان الموقف ملائماً أو غير ملائم (حجي، 2000).
- أهملت عوامل البيئة الخارجية واهتمت بالبيئة الداخلية

ومن أشهر النظريات الموقفية:

1. نظرية فيدلر (نظريه التكيف أو النظرية الطارئة)

قام فريد فيدلير بوضع نموذج أطلق عليه اسم نموذج (الظروف المتغيرة بفاعليه القيادة) والذي أسسه بناءً على سؤالين يدوران حول ماهية العوامل الشخصية التي تجعل من شخص ما قائد وماهية السمات التي تجعل هذا القائد فعال وبذلك لا يمكننا أن نتوقع أن يكون هناك قيادة

ناجحة أو فاشلة في جميع الأوقات وإنما يعتمد على الانسجام والتناغم الصحيح بين شخصية القيادة والمتغيرات (حسن, 2004) (المخلافي, 2008).

وتقوم هذه النظرية على أساس التكامل والتفاعل بين جميع المتغيرات الرئيسة التالية:

1. شخصية ونشاط القائد في الجماعة.
2. اتجاهات وحاجات ومشكلات الأتباع.
3. العلاقة بين أفراد الجماعة، وخصائصها وأهدافها وعملية التفاعل بين أفرادها.
4. المواقف كما تحددها العوامل المادية وطبيعة العمل وظروفه.

وافترض فيدلر أنه لا تتوافر هنالك نظرية إدارية معينة يمكن تطبيقها باستمرار في كل المواقف وتحت كل الظروف، بل لا بد من انتقاء النظريات الإدارية بما يتناسب مع ظروف المؤسسة وأوضاعها، كما أن التصرفات القيادية التي تكون فعالة في موقف معين قد لا تؤتي ثمارها في موقف آخر، وأنه لا يوجد أسلوب واحد في القيادة يصلح لكل زمان ومكان. وطور فيدلر أداة سماها (الزملاء الأقل تفضيلاً) والمصممة لقياس درجة توجه القائد نحو المهمات أو نحو العلاقات مع المرؤوسين. وقد عزى فيدلر ثلاثة عوامل موقفية وهي: العلاقة المتبادلة بين القائد والمرؤوسين، وهيكل المهمات، وقوة المنصب.

وبما أن مدير المدرسة قائد، فإن هذه النظرية تفترض أن فاعلية المدرسة تتوقف على درجة التوافق بين نمط المدير ووضع المدرسة.

بناء على افتراض فيدلر إلى أنه ليس هناك أسلوب قيادي صالح لكل زمان ومكان، فإن أسلوب المدير يعكس احتياجاته الأساسية، ويظل ثابتاً لا يتغير، وهذا يعني أنه بالمقدور تغيير الوضع المدرسي ليتلاءم مع أسلوب المدير وبالتالي تزداد فاعلية المدرسة. وبناء عليه فقد قسم فيدلر الوضع المدرسي إلى:

- وضع موات جداً يحصل فيه المدير على دعم كبير من قبل أعضاء الهيئة التدريسية.
- وضع موات باعتدال يحصل فيه المدير على دعم قليل من قبل أعضاء الهيئة التدريسية.

فالقائد الفعال عند فيدلر هو الذي يغير في عوامل الموقف الثلاثة (العلاقة مع المرؤوسين، وتنظيم المهمة، والسلطة الممنوحة للقائد) بحيث تصبح ملائمة لنمطه القيادي.

2. نظرية هاوس (نظرية المسار/ الهدف)

تم تطوير هذه النظرية بواسطة هاوس (Robert House) وهي تعود في الأصل إلى النظرية الاحتمالية (نظرية التوقع) كما ورد في (المخلافي، 2008) إذ تشير النظرية إلى أن فاعلية القائد تتوقف على قدرته في زيادة تحفيز أعضائه على الإنجاز، وتحقيق الرضا عن أعماله وتقبلهم لقيادته وذلك من خلال تأثيره في إدراكهم لإعمالهم وأهدافهم وما رأت تحقيقها وذلك من خلال التأثير بالتوضيح لهم ماذا يفعلون يستخدم الأساليب القيادية المختلفة حتى يحصلوا على الأهداف التي يبغونها.

وهنا لابد من التأكيد على محاولة القائد بتحقيق الرضا الوظيفي لمرؤوسيه وزيادة أدائهم وذلك من خلال تبسيط طبيعة المهمة وتذليل الصعوبات التي تحول دون انجازهم وهذا يلعب دوراً كبيراً في زيادة الفرد في الحصول على الرضا الشخصي مما يؤدي إلى زيادة دافعيتهم نحو العمل لتحقيق أهداف المؤسسة.

ربطت هذه النظرية بأن السلوك القيادي الملائم في موقف ما يتوقف على عاملين أساسيين هما:

1. التابع (المرؤوس): إذ ينظر التابع إلى سلوك القائد على أنه السلوك المقبول إذا توقع بأن هذا السلوك هو وسيلة لإشباع حاجاته الحالية أو المستقبلية.

2. العمل (المهمة): إذا كان العمل أو المهمة غير واضحة وغير محددة، فعندها يميل التابعون إلى سلوك قيادي يرشدهم إلى تحقيق الهدف، أما إذا كان العمل واضحاً فإن التابعين ينظرون إلى توجيهات القائد على أنها إفراط في مراقبتهم.

وتفترض هذه النظرية أن العلاقة بين سلوك القائد ورضا المرؤوسين وأدائهم تتحدد بتفاعل مجموعتين من العوامل الموقفية هما: (المخلافي، 2008).

عوامل موقفية: خاصة بالمرؤوسين: مثل المقدرة والحاجات والمهارات والحوافز، ومن الصفات التي اهتم بها (هاوس) بشكل خاص مركز الرقابة (صفة موقع الضبط) ويقصد بها الدرجة التي يرى بها الفرد مدى استجابة البيئة لسلوكه.

- أما الأفراد الذين لديهم موقع ضبط داخلي رقابة ذاتية فهم قادرون على تقييم أنفسهم وتطوير قدراتهم، وبذلك يتميزون بشخصيات إيجابية ومستقلة، ويميلون إلى القيادة التشاركية.
- أما الأفراد الذين لديهم موقع ضبط خارجي فهم يعزون إن ما يحدث لهم سببه البيئة الخارجية، فقلما يعيدون النظر بقدراتهم وأنفسهم، ويميلون إلى السلبية بمواقفهم ويفتقرون إلى الثقة بالنفس ويحبذون السلوك القيادي المباشر.

عوامل موقفية خاصة ببيئة العمل: هي العوامل التي لا تضبط من قبل الأفراد إلا أنها مهمة لتصوراتهم ولمقدرتهم على الأداء الفعال، مثل طبيعة مهمات التابعين والسياسات الإدارية وقواعد العمل وإجراءاته.

وهنا أربعة أساليب قيادية تنبثق عن هذه النظرية (حسن، 2004)، كل منها يتطلب الاهتمام بالعمل إلى جانب الاهتمام بالنواحي الإنسانية وهي:

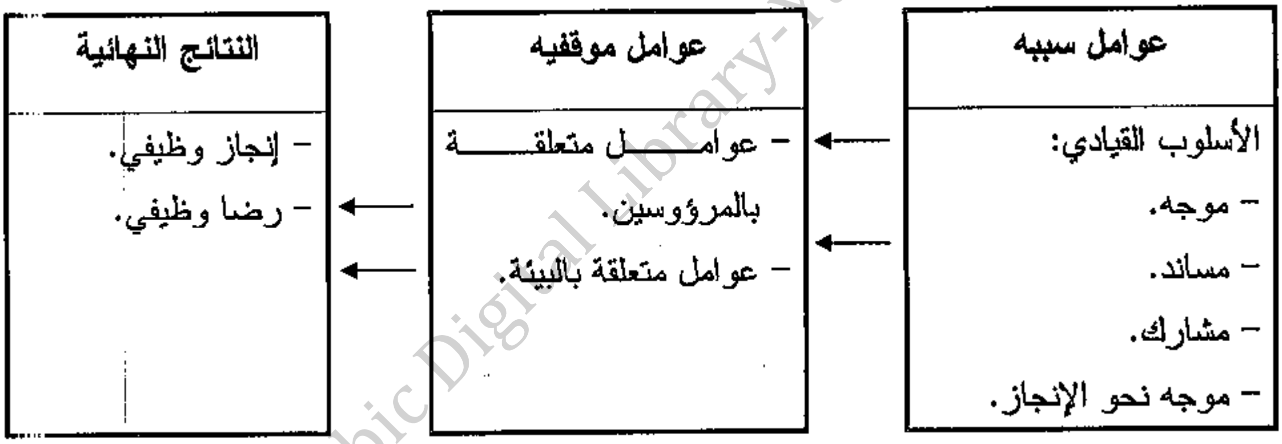
أسلوب موجه ← وهو معرفة ما هو متوقع من المرؤوسين مع إعطائهم توجيهات وتعليمات ← يطلب منهم إتباعها وهنا يقوم ببرمجية العمل وتنسيقه ووضع محكات للإنجاز ← بعد البنية الهيكلية.

أسلوب مشارك ← ويتضمن الأخذ بآراء المرؤوسين عند اتخاذ القرارات.

أسلوب مساند ← يتضمن مراعاة حاجات المرؤوسين واقتراحاتهم عند اتخاذ القرارات.

أسلوب الموجه نحو الإنجاز ← يتميز بالبحث عن طرق تحسين الأداء مع التفوق فيه وإظهار ثقة القائد بتحقيق المرؤوسين لمعدلات إنجاز عالية.

يستطيع القائد ممارسة هذه الأساليب الأربعة في أوقات مختلفة وفي مواقف مختلفة.



شكل رقم (3) نظرية هاوس في المسار والهدف: (حسن،2004:49)

3. القيادة التحويلية

يعد بيرنز (Burns MacGregor) كما ورد في (العمراني، 2007) مؤسس القيادة التحويلية عام 1978ومن ثم قام باس في عام 1993 بتطوير الفكرة، إذ بني بيرنز نظريته بناء على مجموعه من الضوابط والالتزامات الأخلاقية، وتستند نظريته إلى تطوير العلاقات الأخلاقية بين القادة والأتباع، وهنا فالقادة التحويليين يكونون في أعلى مراحل السمو الأخلاقي نتجه لخبراتهم السابقة مما يساعدهم على إقناع الآخرين. فالقيادة هنا تستخدم الإلهام والرؤى

المشتركة والقيم لرفع القائد والتابعين إلى أعلى مستويات التفكير والتحفيز والروح المعنوية فالقيادة هنا تعمل لدفع الأفراد إلى مضاعفه جهودهم لتحقيق الأهداف.

وقد عرف بيرنز (Burns) كما ورد في (الهواري، 2002) القيادة التحويلية بأنها عملية توجيه التابعين واستثارتهم نحو تحقيق أهداف المؤسسة من خلال تعزيز القيم الأخلاقية العليا، والوصول بهم إلى مرتبة القادة من خلال الإلهام والإقناع والتأثير وهنا يهتم القائد بتطوير رؤية جديدة تعد أنموذجاً للمثل والسلوك المشترك ، ثم قام باس (Bass)، كما ورد في (العامري، 2002)، بتقديم نظريته الشهيرة في القيادة التحليلية؛ إذ عرف القيادة التحويلية بأنها "القيادة التي تعمل على توسيع وتعظيم اهتمامات المرؤوسين وحاجاتهم إلى ما هو أبعد من اهتماماتهم الشخصية من أجل مصلحة المؤسسة وهنا يندمج القائد مع التابعين بعلاقات تحثهم على تجاوز اهتماماتهم الشخصية والسعي نحو تحقيق أهداف عليا.

ولقد رأى باس (Bass) كما ورد في (Yukl, 2002)، أن القادة التحويليين يؤثرون في المرؤوسين بشكل أساسي من خلال القدرة على استخدام أفكارهم، فالمرؤوسون يشعرون بالثقة والاحترام والإعجاب والولاء للقائد، ويتم تحفيزهم على إنجاز أعمال أكثر من المتوقع منهم فهو عبارة عن رمز لزيادة الوعي والفهم بالأهداف لديهم. ويمكن للقائد التحويلي أن يؤثر في المرؤوسين من خلال زيادة وعيهم بأهمية المهمة ونتائجها ودفعهم لتمثل أفكار جديدة إبداعيه، وإقناعهم بتغليب مصالح المؤسسة أو الجماعة على المصالح الشخصية من خلال الحماسة والمثالية وآثاره حب التحدي لديهم، وتنشيط الحاجات العليا.

تعد النظرية التحويلية من النظريات المعاصرة للقيادة وهي نظرية سلوكية لأنها تركز على سلوك القائد الناجح الذي يتصف بسمات القائد الكارزمي وذلك لجذب الأفراد لتبني وجهة نظرهم مع الاستدلال بآرائهم في الوقت نفسه وتركز النظرية التحويلية على القائد من المستوى

الأول وبدرجة خاصة من ذوي المناصب التنفيذية للمؤسسات الكبيرة والذي يمتلك القدرة على إدراك الموقف بأبعاده القيادية دون إهمال أي جانب ويهتم بمشاركة وممارسة أفراد المؤسسة بالقرارات، والقيادة التحويلية تبحث في التغيير، والإبداع الذي يميزه عن الاتجاهات التقليدية للقيادة، وهناك أبحاث تقول بأن القادة التحويليين ينجزون أعمالهم بثلاث طرق منها: (Lussier, 1996).

أولاً: يقدرون الحاجة لمواكبة التغيير السريع من حولهم والبقاء في سلم المنافسة؛ فهو شخص قادر على رسم رؤية ورسالة للمؤسسة وإيصال الرؤية بطريقه تستثير المرؤوسين لاعتناقها.

ثانياً: يطور القادة التغيير ويشجع الأفراد إلى نظرة جديدة للمؤسسة لتصبح النظرة حقيقة واقعة فهو يرى نفسه وكيل للتغير وهمه الشخصي هو إحداث التميز.

ثالثاً: يشجع القادة التحويليين التغيير ويقودون الأفراد للتغير لأنهم هم الذين سيجعلون التغيير واقعاً فهم يثقون بقدرات الإفراد وحساسون تجاههم.

وتشير هذه النظرية إلى أن القائد يجب أن يعمل على رفع مستوى التابعين من أجل الإنجاز والتنمية الذاتية عن طريق زيادة ثقة التابعين في أنفسهم، فيحولهم إلى قادة، ومن سمات القائد التحويلي بحسب هذه النظرية الجاذبية الشخصية، والشخصية الإلهامية، والاستثارة العقلية، والاهتمام الإنساني على المستوى الفردي إيمانه بالتعليم المستمر والتعليم مدي الحياة.

وتعد موهبة القيادي (التأثير والجاذبية) أحد مكونات النظرية التحويلية، فالقادة الذين يتبعون هذه النظرية يسعون لتغيير الأشياء ويشجعون الأفراد لتجاوز المنافع الشخصية إلى منفعة المجموعة من خلال امتلاك قدرات فائقة في التأثير على المرؤوسين بحيث يصبح نموذجاً يحتذي به، ويعملون على تهيئة جو من الإثارة والحيوية في المؤسسة فهم يصنعون الرؤية

وينمون الإحساس بالرسالة ويغرسون الاعتداد بالنفس، فيعطون اهتماماً شخصياً للمرؤوسين، ويتعاملون معهم وجهاً لوجه أثناء العمل، يفوضون لهم الأعمال التي تحتاج إلى إنجاز، ويحافظون على الاتصال المستمر معهم، ولا يعاملون الكل بطريقة واحدة نظراً للاختلافات فيما بينهم ويقومون بتوضيح مستقبل المؤسسة والمخاطر المحدقة بها ومصادر قوتها ونقاط ضعفها للمرؤوسين، فهم يطورون النظرة التصويرية في أذهان المرؤوسين فالقائد هنا أداة تغير ومهندس اجتماعي فهو يعيد هيكليه المنظمة التربوية بالاعتماد على مواردها البشرية.

وتشتمل القيادة التحويلية على أربعة أبعاد تتمثل في التأثير المثالي، الدافعية الإلهامية، الاستشارة الفكرية، والاعتبار الفردي، أما في مجال القيادة التربوية فتتميز القيادة التحويلية عن غيرها من أنماط القيادات التقليدية الأخرى بمفاهيمها وثقافتها ومعاييرها وقيمها الأخلاقية الخاصة بها، مما يجعلها أكثر أنواع القيادة ملائمة للتطوير التربوي خاصة في المدارس والمؤسسات التربوية المختلفة وذلك لأنها تتضمن تعزيزاً للدافعية ونشرها بين جميع أعضاء المؤسسة التربوية مما يؤدي إلى بذل جهد اكبر لإحداث تغير ذي معنى ودورها الكبير في دعم وتنمية القيم التربوية الثقافية. (مخلافي، 2008).

وأشارت الدراسات إلى أهمية القيادة التحويلية في المؤسسات التربوية

حيث أشار ليونتوس (Liontos) والمشار إليه في (العمراني، 2004) إلى أن للقيادة التحويلية تأثيرات إيجابية على المؤسسات التربوية؛ إذ إن لها أثراً كبيراً على إيجاد التعاون والمشاركة بين المعلمين، فضلاً عن وجود علاقات مهمة بين جوانب القيادة التحويلية وتقارير المعلمين أنفسهم عن التغييرات في جميع المواقف نحو التحسين المدرسي وتغيير السلوك التعليمي فهي تسهم في الإعداد المهني بدرجة كبيرة.

بينما اقترح سيرجيوفاني (Sergiovanni) المشار إليه في (العامري، 2002) أن الطالب يمكن أن يتحسن على نحو جدير بالملاحظة نتيجة للممارسة المدروسة لمثل هذه القيادة نتيجة للتزايد المستمر على أهميه تميز المدارس والذي قد يتطلب إحداث التغيرات يمكن أن تحققها القيادة التحويلية.

أنماط القيادة

قام ستوجديل Stogdill بتحليل (124) دراسة مسحية في موضوع القيادة اتبعت أساليب مختلفة في دراسة الموضوع، وكان من أهم النتائج التي توصل إليها أن من يقوم بدور القيـــادة يمتلك مجموعه من المهارات التي تجعله يتفوق على غيره من أفراد المجموعـــة مـــن حيـــث الذكاء، والقدرة العلمية والرغبة في تولي المسؤولية، والنشاط الاجتماعي، والمكانة الاقتصاديـــة والاجتماعية، وأن الصفات والمهارات الواجب توافرها في القائد تتوقف بدرجة كبيـــرة علـــى متطلبات الموقف الذي يفـــهم فيه بدور القيـــادة وطبيـــعة المرؤوســـــين والفـــروق الفرديـــة (حامد، 2009).

وترى الشريدة (2004) بأن النمط القيادي يؤثر في سلوك العاملين وإنتاجيتهم ، ويـــوفر المناخ المناسب والصالح الذي يسهل أداء مهماتهم، ودفع العاملين للعمل بروح الفريق لتحقيـــق أهداف المؤسسة وتتح لهم المجال للتعبير عن أرائهم والإسهام باقتراحاتهم في المسائل التي تهم الجماعة، وفتح الآفاق التي تعمل على تطوير الجوانب الإيجابية، ومعالجة الجوانـــب الـــسلبية بالتدريب اللازم للوصول بالمؤسسة إلى المستوى المطلوب.

أما شمس الدين وفقي (2007) فقد عرفا الأنماط القيادية بأنها "مجموعة العمليات المتكافئة عند المدخل والمخرج ومتشابكة في وحدات العمل الأساسية و تتكامل في الممارسات الأدائيـــة

والمرتكزات الإجرائية لتحقيق الغايات التربوية باستخدام طرق التخطيط، والتنظيم، والتوجيه، والتمويل".

ويتوقف نمط القيادة التربوية على شخصية مدير أو قائد المؤسسة التربوية فقدرات القائد ومعتقداته وقيمه وميوله وأهدافه وطموحاته تنعكس وتوثر في نمط سلوكه مع المرؤوسين فالقائد الذي يؤمن بأهمية العلاقات الإنسانية يختلف عن القائد المتسلط، حيث أنه رئيس الجهاز الإداري وقائده وعليه تقع مسؤولية تسيير جميع التنظيمات والأجهزة وبهذا يمكن إدراك أن نمط سير العمل وسلوكياته يختلف من قائد لآخر وفق النمط القيادي له (التل ومحمود، 2009).

ويمكننا القول بأن الأنماط القيادية في حقيقتها ما هي إلا مجموعة الأنماط والأساليب الخاصة التي يمارسها القائد في تعامله مع المرؤوسين وتختلف هذه الأساليب باختلاف شخصية القائد وثقافته وطبيعة الموقف، والفروق الفردية بين المرؤوسين ومستوى القدرات والمهارات التي يمتلكها الأفراد، وطبيعة المهمة ومدى وضوح الأهداف والمهام، ودرجة صعوبة العمل وسهول وحجم التنظيم فنمط القيادة في المنظمات الصغيرة يختلف عن المنظمات الكبيرة وطبيعة المجتمع الخارجية فهناك عادات وتقاليد تفرض سلطتها على القائد كما تلعب سياسة الدولة دور هام في انتقاء النمط القيادي من حيث وجود نظام مركزي أو لا مركزي ومقدار الرقابة.

من خلال مراجعة أدبيات علم الإدارة والقيادة تجد الباحث تنوع في أنماط القيادة، وفيما يلي أنماط القيادة حسب فترة ظهورها، حيث إن التصنيف الأول وهو لماكس ويبر بناءً على مصادر السلطة على النحو التالي (حامد، 2009):

أ- القيادة التقليدية: وفي هذا النمط القيادي يتوقع القائد ممن معه الطاعة المطلقة والولاء الشخصي له، وأساسه تقديس واحترام كبير السن لأن لدية فصاحة القول والحكمة، ويعتمد المثل القائل (أكبر منك بيوم أعرف منك بسنة)، ويسود هذا النوع في المجتمعات القبلية

والريفية وتقوم القيادة هنا على الصورة الأبوية لشخصية القائد، وهذا النمط من القيادة يحاول المحافظة على الوضع الراهن، ويقاوم أي تغيير والسبب أنه يعتبر عامل في تعزيز سلطته كقائد وتعزيز نفوذه.

ب- القيادة الجذابة: يتمتع صاحبها بجاذبية قوية إضافة إلى شخصيته المحبوبة المثالية، ويرى العاملون معه أنه يتمتع بقوة خارقة وأنه منزه عن الخطأ فله الولاء الكامل، فهو شخص ملهم يعرف ما لا يعرفون، وقادر على تحمل ما لا يستطيعون، وتبنى العلاقة بينهم على أساس الولاء والطاعة، فتغلب على القيادة الصفة الشخصية البحتة وهذا النمط لا يصلح للمنظمات الرسمية، ويناسب الزعامات الشعبية والحركات الاجتماعية.

ج- القيادة العقلانية: تقوم على سيادة القوانين واللوائح ويستمد سلطته من مركزة الوظيفي، ويتميز هذا النمط بأنه غير شخصي، والولاء فيه لا للاعتبارات الشخصية وإنما لمجموعة الأصول والمبادئ والقواعد المعمول فيها في المؤسسة.

وإذا كانت الأنماط السابقة تصف الأشخاص المسؤولين عن الإدارة بناءً على مصادر السلطة التي يؤثر فيها القائد على أتباعه، فإن أنماط القيادة التربوية من حيث الممارسات والإجراءات العملية التنفيذية، يمكن تناولها في صورتين متناقضتين تماماً،فالصورة الأولى موجهة نحو العمل (الإنتاجية) وينظر للقيادة من حيث مصدر السلطة التي يعتمد عليها القائد في توجيه مرؤوسيه (التل ومحمود، 2009)، والصورة الثانية ترتبط بالعلاقات الإنسانية وينظر للقيادة من حيث أسلوب القائد وطريقته في ممارسة عملية التأثير في التابعين وولائهم التنظيمي والسلوك القيادي المتبع وبين النقيضين توجد عدة أنماط أخرى.

ويمكن تناولها باعتبارها التصنيف الثاني كما وضحها:(حامد، 2009) على النحو الآتي:

أ- القيادة الديمقراطية: تقوم على احترام شخصية الفرد وحرية الاختيار والإقناع والاقتناع، وأن القرار للأغلبية دون تسلط أو خوف أو إرهاب، مع تشجيع القائد للعاملين معه على العمل والإنتاج وتنمية الذات ولا يطلب لنفسه امتيازات خاصة يذكرها عليه وهنا تركز القيادة على المرؤوسين فهي تقوم على إشباع حاجات الأفراد من خلال الأخذ بآرائهم ومشاركتهم في صنع القرار وهنا يركز القائد على الاتصال الفعال.

ب- القيادة التسلطية: تقوم على الاستبداد بالرأي والتعصب الأعمى وتستخدم أساليب الإرغام والإرهاب والتخويف والفرض، ولا تفتح باب الحوار والنقاش وسماع الرأي الآخر، ويتخذ القائد القرارات وحده فهو يأمر مرؤوسيه بما عليهم فعله وذلك بإصدار القرارات والتعليمات وهنا يؤدي إلى إحكام السلطة وانتظام العمل وزيادة الإنتاجية على المدى القريب إلا أن لها انعكاسات سيئة على شخصية الأفراد حيث تقل الروح المعنوية، ويكون القائد منعزلاً لا تربطه بمرؤوسيه علاقات إنسانية، وتماسك العمل يظل مرهوناً بوجود القائد، فإذا غاب القائد انفرط عقد المجموعة واضطرب العمل.

ج- القيادة الترسلية(التساهلية): تقوم على إيصال المعلومات إلى العاملين وترك لهم مطلق الحرية في التصرف دون تدخل من القائد ، فكل فرد حر في أداء العمل كما يريد ولكن يتم ذلك تحت رقبة وإشراف القائد، مما يقلل الإنتاج ولا يبعث على احترام العاملين لشخصية القائد، فيشعر الأفراد بالضياع وعدم القدرة على التصرف، وقد يكون السبب عدم القدرة على اتخاذ القرار أو عدم المعرفة بالمشكلات التي تسود المنظمة.

د- القيادة الأوتوقراطية: هي قيادة مركزية في جوهرها ولكنها أقل استبدادا من النمط المتسلط، وهي قيادة عن بعد حيث يكون التخطيط واتخاذ القرار بعيداً عن مركز التنفيذ، فيحرم العاملون في الميدان من إبداء آرائهم والمشاركة في صنع القرار الذي يخصهم،

فتتسم هذه القيادة بالصبغة الدكتاتورية ولكن القائد هنا يستطيع إقناع التابعين، ويكون العاملون في الميدان عنصراً ثانوياً في المنظومة التربوية، ويستخدم أسلوب الثواب والعقاب في دفعهم نحو العمل.

وقد ذكر عريفج (2007) خمسة أنماط للقادة كما يلي يأتي:

1. النمط السلبي أو الدفاعي: وهو ذاك النوع من القادة الذي لا يثق بقدراته وإمكاناته، فينفض يده من المسؤولية بتفويضها إلى غيره معتمداً بدرجة كبيرة على مقترحات مستشاريه أو تعليمات رؤسائه فهو يسند السلطة إلى غيرة لعدم قدرته على اتخاذ القرار.
2. النمط الاستغلالي أو العدواني: وهو كالنوع السابق من القادة لا يثق فيما يمكن أن يصدر عنه فيستغل آراء الآخرين التي يحصل عليها لمصلحته الشخصية فيشعر الآخرين بالتنكر لجهودهم بإخضاعهم لرقابة صارمة وتقديم منجزاتهم على أنها استجابة لأوامره وهذا النمط يعتبر القائد ممثل خطير لقدرته على التحايل على مرؤوسيه.
3. النمط التسوقي: وهو النمط الذي يستخدم سلطته كسلعة يستثمرها في الحصول على ما يرغب فيه، فيدعم هذه الوحدة أو تلك بمقدار ما يمكن أن ينتفع بها، ويعرض عنها حين يجد أن دعمه لفئة أخرى يعود عليه بنفع أكبر وهذا يؤدي إلى خلق حالة من عدم الاستقرار والرضا بين العاملين كون العلاقة بين الرئيس والمرؤوسين مبنية على المصلحة.
4. النمط الاستحواذي: ويقوم سلوكه على كل الاعتبارات التي يمكن أن تدعم موقفه وتعززه، يعتمد في قراراته على نفسه ولا يعطي للعوامل الخارجية قيمة إلا بمقدار ما تدعم موقفه.
5. النمط المنتج: يستخدم إمكانياته ويستعين بغيره إلى أقصى ما تسمح به قدراتهم، ويعمل على تطوير قدرات الآخرين بغية زيادة فعالية المؤسسة، ويؤمن بأهمية اندماج جميع كوادر

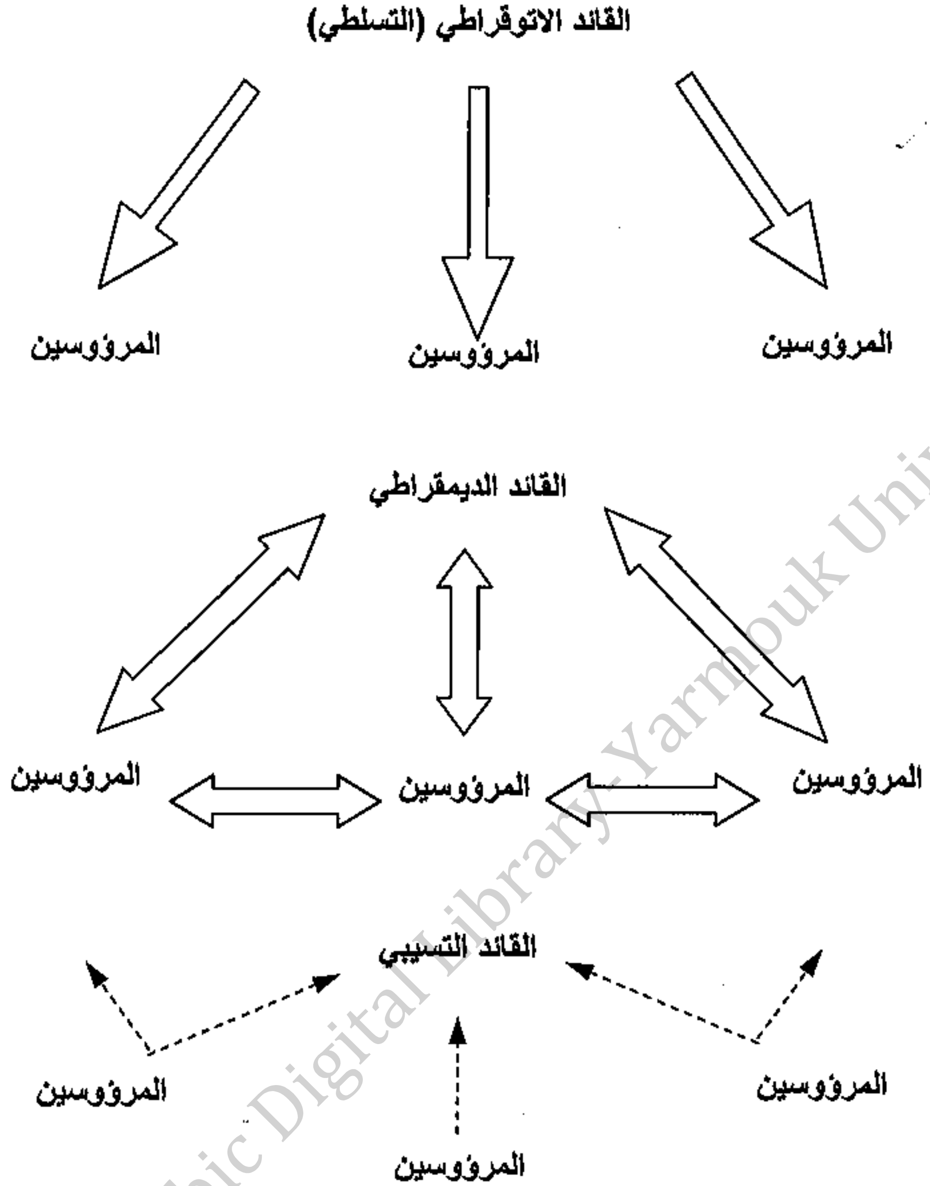
الجماعة التي يعمل معها بأهداف المؤسسة وغايتها وأفضل وسيله قد يستخدمها القائد هي الاتصال الفاعل وزيادة ثقته بمرؤوسيه وتقديم الدعم المعنوي والنفسي.

وينظر إلى القائد (المدير الفعال) على أنه الشخص الذي يحدث نمط قيادته تأثيراً إيجابيـــاً في المناخ المدرسي بوجه عام، وفي الروح المعنوية للمعلمين وفي تعلم التلاميـــذ، وفـــي الأداء العام للمؤسسة المدرسية فيجعل أدواته أكثر ديناميكية وحركيه. فالقادة هم الطاقة المبدعة التـــي تحشد همم العاملين وتخولهم القيام بمبادرات تؤدي إلى بلوغ أهداف المؤسسة (المدرسة).

ولقد عنيت دراسات وبحوث المختصين في الإدارة لتصل إلـــى تحديـــد أنمـــاط القيـــادة الإدارية، وقد توصلت معظم تلك الدراسات والبحوث إلى تحديد الأنماط القيادية حسب التصنيف التالي: القيادة الديمقراطية، والتسلطية، والفوضوية، ويلخص الجدول (1) أهم ملامـــح أنمـــاط القيادة الثلاثة (عطيوي، 2001).

جدول (1) أنماط القيادة الإدارية

عامل المقارنة	القيادة الديمقراطية	القيادة التسلطية	القيادة الفوضوية
1. المنـــــــاخ الاجتماعي	– تشجيع حاجات القائد والأعضاء – يسود الاحترام المتبادل والثقة بين جميع الأفراد. – تتحدد السياسات نتيجة المناقشة الجماعية الحرة.	– دكتاتوري متسلط ومستبد. – تبنى فيه العلاقة بين القائد والأعضاء على الإرغام – درجة الثقة بالمرؤوسين منخفضة	– فوضوي متساهل سلبي حيث يتمتع فيه أفراد الجماعة والقائد بحرية مطلقة دون ضابط.
2. القائد	– يشترك في مناقشات الجماعة ويشجع الأعضاء على المناقشة والتعاون. – يترك للأفراد حرية اختيار الأعضاء الذين ينسجمون معهم في العمل – موضوعي واقعي وعقلاني ويشجع النقد الذاتي. – يمتلك القدرة على رسم السياسات وتحديد الاتجاهات بحكم الاتصالات. – يثق بالمرؤوسين ثقة كبيرة.	– يقرر بنفسه السياسة ويملي خطوات العمل وحدة . – يتبع أسلوب الإشراف المحكم – يحدد نوع العمل لكل فرد والمهمات وفرق العمل . – يعطي أوامر كثيرة تعارض رغبة الجماعة. – يظل محور انتباه الجماعة.	– محايد لا يشارك إلا بحد أدنى من المشاركة وحينما يسال عنها . – يترك الحبل على الغارب للفرد والجماعة بدون توجيه أو رقابة . – لا يسعى لتحسين وتطوير العمل. – لا يمدح ولا يذم. – يفوض السلطة بشكل واسع.
3. الأفراد	– يشعر كل منهم بأهمية مساهمته الإيجابية في التفاعل الاجتماعي. – إتاحة الفرصة للتنمية الذاتية – يترك أمامهم حرية الاختيار. – هم أكثر اندفاعاً وحماساً للعمل. – يفيد كل منهم حسب قدراته. – الجماعة أكثر تماسكا وارتباطا ودواما. – قوي والروح المعنوية مرتفعة.	– ينفذ خطوات العمل خطوة بخطوة بصورة يصعب عليهم معها معرفة الخطوات التالية أو الخطة الكاملة. – ليس لهم حرية الاختيار لرفاق العمل بل يعين القائد العمل ورفاق العمل. ضعف الاندفاع الذاتي نحو العمل. – سلبيين لا يشاركون باتخاذ القرار.	– يختارون الأصدقاء ورفاق العمل بحرية كاملة. – شعور الأفراد بالضياع لعدم قدرتهم على اتخاذ القرار. – لا يشعر العاملين بالرضا الوظيفي.
4. ترك القائد لمكانه أو إذا تنحى	– يتساوى الإنتاج والعمل في غيابه مع الإنتاج والعمل في حضوره لأنه ينتج قادة احتياطيين للمستقبل.	– تحدث أزمة شديدة قد تؤدي إلى انحلال الجماعة أو الهبوط بالروح المعنوية لها وضعف التماسك وانتشار الفوضى وضعف الإنتاج.	– يكون الإنتاج في غيابه مادياً أو أقل أو أكثر مما هو في حضوره حسب ظروف التفاعل الاجتماعي الإنتاجية قليله وتدني الأداء.
5. السلوك الاجتماعي	– يميزه الشعور بالثقة المتبادلة والود بين الأفراد بعضهم البعض، وبينهم وبين القائد. – يسود الشعور بالاستقرار والمسالمة الراحة النفسية. – تتسم الجماعة بالتماسك والتفاعل الاجتماعي والمعنويات العالية والاتصالات الفاعلة.	– يميزه روح العدوان والسلوك التخريبي وكثرة المناقشة أو السلبية والعجز واللامبالاة. – يشعر الأفراد بالقصور عن أداء العمل ويزداد اعتمادهم على القائد، ويسود التعلق والتزييف للقائد. – غياب قنوات الاتصال والتواصل والتركيز على الاتصالات الهابطة من اعلي إلى أسفل.	– الثقة المتبادلة والود بين الأفراد بعضهم بعضا وبينهم وبين القائد متوسطة. – التذمر والقلق بدرجة متوسطة. – صراعات وخلافات مستمرة بسب التخبط في انجاز الأعمال والحرية المطلقة.



الشكل رقم (4) أنماط القيادة والعلاقة بين القائد والمرؤوسين

(حسن، 2004: ص81)

الاعتبارات التي تحدد أسلوب القيادة

يرى علماء الاتجاه الحديث في الفكر الإداري بأنه يوجد عوامل ومتغيرات داخلية وخارجية تتفاعل مع بعضها لتؤثر في اتجاه القائد بأتباعه نمط معين، وبما أنه لا يوجد نمط قيادي يصلح لكل زمان ومكان، مما يصلح في موقف معين ومع جماعة معينة قد لا يصلح

لموقف آخر وجماعة أخرى، فالنمط القيادي هو الذي يتناسب وطبيعة الموقف (حمادات، 2006).

ومن أبرز هذه المحددات كما يراها (حمادات، 2007: 30) ما يلي:

- عوامل تتعلق بشخصية القائد: فقدرات القائد ومعتقداته وقيمه واتجاهاته وميوله وأهدافه وطموحاته تؤثر في نمط سلوكه مع المرؤوسين. فعلى سبيل المثال القائد الذي يؤمن بضرورة العلاقات الإنسانية يؤمن بالسلوك الديمقراطي، والقائد الذي يؤمن ويتميز بالتسلط يؤمن بالسلوك الدكتاتوري.

- عوامل تتعلق بطبيعة المرؤوسين والفروق الفردية بينهم: حيث تتفاوت قدرات وخبرات وقيم واتجاهات المرؤوسين كما يتفاوتون في حبهم للاستقلالية والاستعداد لتحمل المسؤولية وإيمانهم بالعمل الجماعي، وكل ذلك يؤثر في نمط وسلوك القيادة.

- عوامل تتعلق بطبيعة العمل والموقف: ومن هذه التغيرات المتعلقة بطبيعة العمل وضوح الأعمال والمهام والأسلوب الذي تسير به المؤسسة عملها وصعوبة العمل وتعقده ونمط العمل وروتينه ومستوى القدرات والمهارات التي يحتاجها.

- عوامل خاصة بالمؤسسة: كحجم التنظيم، حيث أن نمط القيادة في المنظمات الصغيرة يختلف عنه في المنظمات الكبيرة المتشعبة، فالتعامل مع المنظمات الصغيرة يكون أسهل من المنظمات الكبيرة، إضافة إلى أن لكل مؤسسة أهدافها وثقافتها ومعاييرها ومناخها التنظيمي وطبيعة سياستها. فنمط القيادة في المؤسسات التربوية يختلف عنه في المؤسسات الصناعية أو العسكرية.

- المجتمع الخارجي: حيث تلعب المتغيرات الخارجية دوراً مهماً في اختيار النمط القيادي، فهناك عادات وتقاليد تفرض سلطتها على القائد، إضافة إلى ثقافة المجتمع ومستوى المعيشة.

لا شك أن العامل الرئيسي الذي يتحدد بناء عليه أسلوب القيادة هو شخصية القائد ومدى ما يميل إليه من التسلط أو السيطرة أو التحرر و طبيعة الموقف أو المشكلة والبدائل والحلول المتاحة. وهناك بعض الاعتبارات الأخرى التي تحدد أسلوب القيادة كما أشار إليها (عطيوي، 2001) منها ما يلي:

1. عامل السن: يلعب عامل السن دورا كبيرا في تحديد أسلوب القيادة، فقد يكون من الأفضل إتباع الأسلوب التراسلي، الذي يقوم على حرية العمل مع الكبار في السن بينما يكون الأسلوب الأوتوقراطي أنسب لصغار السن لعدم قدرتهم على التكيف مع العمل وطبيعة المرحلة التي لا تزال جديدة في العمل.
2. عامل الجنس: قد يكون من الأفضل استعمال الأوتوقراطي مع الإناث، واستعمال الأسلوب الديمقراطي أو التراسلي مع الذكور.
3. عامل الخبرة: يمكن استعمال الأسلوب الديمقراطي أو التراسلي مع المرؤوسين الذين يتمتعون بخبرة كبيرة، والسبب أن التوجيه الكثير قد يفقدهم مهاراتهم في العمل في حين أنه قد يكون من الأفضل استخدام الأسلوب الأوتوقراطي مع حديثي العهد بالعمل خوفا من خلق حالة من الفوضى.
4. عامل الشخصية: يجدي الأسلوب الديمقراطي مع الشخص المتعاون، وذي التفكير الجماعي، والمحب بينما يجدي الأسلوب الأوتوقراطي مع الشخص العدواني، ويكون الأسلوب

التراسلي أفضل مع الشخصيات ذات النزعة الفردية مثل الانعزاليين أو الانطوائيين الذين يرغبون العمل بمفردهم.

القائد التربوي

يعد مدير المدرسة قائد تربوي، يجب أن يتميز عن غيره من أفراد الجماعة التي يقودها بالذكاء والقدرة العلمية، والاستقلالية في اتخاذ القرارات وتقبل المسؤولية وتحمل نتائج الموقف والقدرة على التفاعل مع الأفراد. ويعود السبب إلى انه يتعامل مع أفراد مختلفين في ثقافاتهم، ورغباتهم واتجاهاتهم، وأهدافهم، مما يتطلب منه القدرة على التعامل مع كل فرد على حدة، ووضع الاختلافات والفروق الفردية بعين الاعتبار، مما يساعد على تطوير وتحسين العملية التعليمية التعليمة من خلال الاتصال الواضح الفعال، وتحقيق الاحتياجات الشخصية لأفراد الجماعة واستخدام أساليب الاتصال المختلفة، وتشجيع العمل بروح الفريق القائم على الاحترام والإنسانية والتعاون (الحريري، 2011).

مفهوم القائد

لغة: من قود، والقائد: اسم الفاعل من الفعل "قاد"، وهو "من يقود الجيش، أو من يقود الفرقة الموسيقية أو نحوه "(أبو خضرة وآخرون، 2012)، ويشير السويدان وباشتراحيل (2004) إلى أن مكان القائد في الصدارة وذلك لكي يكون دليلاً لجماعته على الخير ومرشداً لهم إلى ما فيه صلاحهم.

اصطلاحاً: ويقصد به" الشخص الذي يهتم بالتخطيط والتوجيه والمتابعة والتقويم للعمليات التعليمية والقدرة على التأثير بالآخرين وإيجاد الحلول للمشكلات التي تواجه المدرسة لتحقيق الأهداف التربوية" (شديفات، 1998).

ويذكر عطيوي (2001) أن القائد هو" ذلك الرجل الذي يجب أن يتحلى بصفات تجعله يقود الجماعة من حسن إلى أحسن ولذلك فإنه يجب أن يتحلى ويتصف بعدة صفات جسمية وشخصية واجتماعية تميزه عن غيره". وأن من يقوم بدور القيادة يتفوق على مجموعته بامتلاك الذكاء والقدرة العلمية والاستقلال في تولي المسؤولية والتفاعل الاجتماعي والمكانة الاقتصادية والاجتماعية، ونجد أن الصفات والمهارات المطلوبة في القائد تتوقف إلى درجة كبيرة على متطلبات الموقف الذي يقوم فيه بدور القيادة، وأن القائد الناجح هو الذي يعرف كيف يخلق جواً من العمل؟ ويوفر الانسجام والمناخ الصحي للعاملين؛ ويعرف كيف يدير؛ ويقود نفسه قبل إدارته للآخرين فكلما كان قادراً على إدارة ذاته زادت درجة قيادته وفاعليته في التأثير بالآخرين، فالقيادة عملية تنطلق من الداخل وهو الذي يعرف كيف يعمل على بث النشاط والطاقة لدى العاملين معه ويكون لهم قدوة حسنه ويعرف كيف يحصل على تعاونهم الكامل.

وبالتالي فإن القائد يجب أن يكون على علم ودراية بشبكة العلاقات التي تربطه بالعاملين وتربط العاملين بعضهم ببعض (العجمي، 2010: 175).

مصادر قوة القيادة

تعتبر القيادة حصيلة المزج بين عدد من العناصر، منها شخصية القائد، وما يتعلق بمرؤوسيه، وطبيعة المؤسسة، وحتى يستطيع القيام بعملية التأثير يجب أن يتمتع بسلطة معينة ولدية مصادر قوة وأدوات ووسائل تأثير مستمدة من الوظيفة التي يشغلها أو من سمات يتحلى بها تجعل منه شخصاً قادراً على التأثير في الآخرين، ولكي يكون القائد ناجحاً يجب عليه أن يجمع بين سلطة الوظيفة الرسمية والسلطة المستمدة من امتلاك صفات القيادية التي تؤهله لكي يكون قائداً فذاً (العتيبي، 2008).

ولقد صنف العمايرة (2001) مصادر قوة القيادة على النحو التالي:

1. **قوى في القائد**

من المعروف أن القائد الذي يعتمد في سلطته على القوى الخارجية لتوجيه سلوكه قادر على تحقيق النجاح، ولكن تتدنى فعالية قراراته حينما يتعرض للانتقاد من القوى الخارجية، وبالتالي يضيع الكثير من الوقت والجهد في محاولة الدفاع عن نفسه أو حمايتها، بدلاً من البحث عن الحلول الأفضل لمشاكل مدرسته أو تنظيمها. أما القائد الذي تأتي السيطرة على قراراته من داخله، والذي يوجه سلوكه ذاتيا ويمتلك القدرة على تحمل نتائج قراراته، يشعر عادة بالسيطرة على مصادره الداخلية، وأفعاله، واتجاهاته، وأفكاره، وبخاصة بعد أن يكون قد اتخذ قراره وحدد موقفه إزاء ما يحدث على الصعيدين الداخلي والخارجي، بالرغم من ذلك فأنه يصرف وقتاً وجهداً وهو منشغل في اختياراته وأفعاله وأحياناً كثيرة يضيع في متاهات التفاصيل والجزئيات ذات العلاقة بالقرارات التي يفكر فيها على الدرجة التي قد تسبب له الفشل. ويمكن القول أن القائد عندما يقوم بعمل معين ذي معنى، فإن ذلك يوفر له الرضا والتميز والمنزلة والاحترام والرغبة في المتابعة والبحث والناس لا يجدون رغبة في متابعة ما يفعلون إذا كانت أعمالهم تتعارض أو تتنازع أو تتخالف مع معتقدهم وتصورهم ولأنفسهم أو أنهم يبقون في حاله من عدم الرضا.

2. **القوى في المرؤوسين**

من واجبات القائد أن يتعرف على القوى الداخلية التي تحرك الأشخاص الذين يقودهم، اتجاهاتهم وأهدافهم وطموحاتهم ورغباتهم وآمالهم وهنا للمدير أن يمتلك مهارات التشجيع والدعم لتحقيق السيطرة ولابد من الاعتراف، بأن كل جماعة ستصرف بعض الوقت والجهد لتعلم أفرادها كيف يعملون وهذه العملية ليست سهلة وتحتاج وقتاً لذلك (العمايرة، 2001).

وقد قسم العتيبي وآخرون (2007؛178)، وسمارة (2007؛176) مصادر قوة القيادة إلى خمسة مصادر رئيسة: (قوة أو نفوذ المنصب، وتنقسم إلى ثلاثة أقسام وقوة مستمدة من القائد ذاته، وتنقسم إلى قسمين)، وهي كالتالي:

أولاً: قوة أو نفوذ المنصب

وتقسم إلى ثلاثة أقسام وهي:

1. قوة الحافز أو المكافأة: وتعني مقدرة القائد على التأثير في المرؤوسين وإعطائهم الحوافز المادية والمعنوية، ولكي يكون لها الأثر الإيجابي لا بد أن تعطى في الوقت المناسب، وإلا فقدت تأثيرها.
2. قوة الجزاء أو العقاب (قوة الإكراه أو العقاب): وتعني مقدرة القائد على توقيع الجزاءات على العاملين في الوقت المناسب وتقوم السلطة على أساس الخوف من بطشه وعقابه لان عدم الطاعة ستؤدي بالمرؤوسين إلى العقاب، ولا بد من الإشارة إلى أن استخدام العقاب في غير موضعه يؤدي إلى أمر غير محمود في نفوس العاملين، ويؤثر في أدائهم وإنتاجهم.
3. قوة السلطة: تعتمد شريحة كبيرة من القادة على هذا النوع من السلطة بحكم موقع القائد الرسمي في التنظيم الذي يشغله فكلما ازدادت مكانته كلما ازدادت سلطته، مما يمكنه من التمتع بسلطات واسعة على العاملين مما يجعلهم يستجيبون له، وينفذون أوامره، فهم يشعرون بأن مكانته هي من تجبرهم على طاعته رغم أنه لا يراعي مشاعرهم، ولا يقدر عملهم وغالبا ما تنهار هذه السلطة عندما يترك القائد عمله.

ثانياً: قوة أو نفوذ مستمدة من القائد ذاته

وتعني الصفات والسمات الشخصية التي تميز القائد عن غيره، وتنقسم إلى قسمين هما:

1. السلطة أو النفوذ الذي يعتمد على المعرفة السابقة (قوة الخبرة): بحيث يستطيع القائد فرض سيطرته على المرؤوسين من خلال خبراته ومهاراته، وتميزه في مجال أو ميدان معرفي وينصاع الأفراد للقائد لمعرفتهم بقدرته ودرايته لحل المشكلات التي تعترضهم.

2. القوة المستمدة من سمات القائد الشخصية (قوة الإعجاب أو الاقتداء): وتعني ما يتمتع به القائد من المميزات التي قد تثير إعجاب الآخرين إما بالشكل الخارجي كأسلوب الكلام وطريقته أو المضمون الداخلي كأسلوب التعامل ودماثة الأخلاق تجعلهم يذعنون له ويأتمرون بأمره دون إن يشعروا.

ويرى (حمادات ،2006) المشار إليه في (حريم،1997: 265) أن القيادة عملية تتضمن القدرة على التأثير في العاملين من اجل تحقيق أهداف المؤسسة ويمارسها شخص في موقع قيادي وحتى يستطيع القيام بعملية التأثير يجب أن يتمتع بسلطة معينة ولدية مصادر قوة ووسائل وأدوات.

وقد ميز يوكل Yukl المشار إليه في (حمادات، 2006) أحد عشر وسيلة تشكل مجتمعه أو منفردة مصدراً لقوة القائد:

1- المطلب المشروع: وهي حق الطلب من القائد لمرؤوسيه للإذعان والامتثال لأوامره وتوجيهاته ورغباته وتنفيذ المهمات ،ويستند القائد في ذلك إلى:

أ- السلطات الرسمية: ويستمد القائد سلطته من السلطة العليا الرسمية .

ب- السلطة الاجتماعية: مثل التي تمنح للأكبر سنا أو لمن هو أقدم في العمل.

ج- السلطة التي تنبع من اتفاق الجماعة وتفويض شخص من بينهم لهذا المنصب .

2- قوة (إذعان) القهر: ويقصد بها استخدام القائد لوسائل الترغيب لتوجيه الأفراد داخل المنظمة.

3- قوة (إذعان) القهر: ويقصد بها استخدام القائد لوسائل التهديد والعقاب واستثارة الخوف لتوجيه المرؤوسين داخل المنظمة.

4- الاستمالة القائمة على الرشد أو الإقناع: وذلك بقدرة على التأثير في المرؤوسين باستمالتهم بان السلوك المطلوب أداؤه هو أفضل وسيلة لإشباع حاجاتهم وتحقيق طموحاتهم.

5- قوة التأثير القائمة على خبرة المدير: ومصدرها خبراته ومهارته وتميزه في مجال معرفي.

6- الإلهام والحماس: وتتمثل في قدرته على التأثير بالمرؤوسين من خلال التركيز على القيم والمعتقدات والاتجاهات الخاصة بهم.

7- تنمية أو تغير القيم والمعتقدات: وهنا يلجا القائد إلى تطوير تكوين قيم ومعتقدات المرؤوسين.

8- تطويع القائد للمعلومات: ويستطيع القائد التأثير على التابعين من خلال التحكم بنوع وكمية المعلومات التي يقدمها لهم.

9- تطويع ظروف البيئة: وهنا يهيئ القائد جميع الإمكانات لتطويع الظروف المادية والاجتماعية المحيطة للتأثير في مشاعر المرؤوسين.

10- الإعجاب والانتماء الشخصي: ويحصل القائد على التأييد من إعجاب المرؤوسين به والإنتماء له واعتباره قدوة لهم.

11- المشاركة في القرار: يحصل القائد على التأييد من خلال إشراك المرؤوسين في اتخاذ القرار.

خصائص القائد الفعال

يشير العديد من علماء الإدارة وعلم النفس الاجتماعي إلى العديد من المقومات والسمات اللازمة توافرها في القائد الفعال، وهذه السمات كما وضحها (البدري، 2001، و السلمي، 2003) هي :

1. الصفات والخصائص الذاتية: حيث إن للقائد التربوي خصائص شخصية تميزه عن غيره وتشمل الصفات الفطرية كالذكاء والحماس والقدرة على الإبداع والابتكار والتحمل، والإقناع والنشاط الدائم وحب الاستطلاع، والصفات المكتسبة مثل الشعور بالمسؤولية والحزم والحنكة في التعامل مع المشكلات والقدرة على اتخاذ القرارات وتدريب المرؤوسين والمرونة وسعة الأفق والإطلاع الدائم وبعد النظر والاستفادة من الدراسات الحديثة.

2. قبول الجماعة: فالقائد هو الشخص الذي يحظى بالقبول النفسي للجماعة، وبذلك يتمكن من اقتحام المشاكل والصعوبات والعمل على تذليلها بالتقدير السليم لها، ويمكننا القول بأن الفرد الأكثر تكيفاً هو الفرد الأكثر ثقة بقيادته والمقتنع بفكرها وفلسفتها ويكون أكثر إدراكا لأهدافها ويأتي ذلك من الثقة بين الطرفين.

3. القدرة على إشباع حاجة العاملين: ويتعلق ذلك باهتمام القائد بمبدأ العلاقات الإنسانية فهذا يتطلب فهم واستيعاب كل ما يتعلق بشخصية المرؤوسين وطموحاتهم واحتياجاتهم المهنية والوقوف على ظروف العاملين وتقديرها حتى يتمكنوا من التعامل معهم، والعمل على تنمية قدرات العاملين والإشراف على الأعمال وتقديم النصح والمشورة والتوجيه مما يساعد على تحقيق الأهداف بكفاءة وفعالية.

4. العمل الجماعي: وذلك بتدريب المرؤوسين على العمل الجماعي وتنمية روح الفريق لديهم، فالقائد التربوي يؤمن بمبدأ النجاح والمسؤولية والمشاركة الجماعية فارتباط الأفراد عاطفياً وذهنياً في العمل كفريق يعد من أهم السمات التي تساهم في رفع مستوى الإنتاج لدى المؤسسات، ومن هنا نجد القائد يدعم ويساند فرق العمل الجماعي المنظم.

5. القدرة على نشر ثقافة التغير وإحداث التغيير المرغوبة في المؤسسة ورفع مستوى كفاءتها في مواجهة التحديات، وهذا لا يتأتى إلا من خلال حسن قيادة الإدارة للموارد البشرية، واستغلال الفرص المتاحة، وخلق بيئة جديدة تعمل على مكافأة الأفكار الجديدة وتوجيه الأفراد إلى المشاركة الإيجابية في عمليات التقويم الداخلي والخارجي.

6. القدرة على التأثير في الآخرين وذلك من خلال تعامل القائد مع المرؤوسين ومواقفه في عمليات صنع القرارات، وتحديداً استراتيجيات العمل التي تؤثر على المرؤوسين في إدراك الأهداف المنشودة وتمثل هنا قدرة القائد في إحداث تغير ما وإيجاد قناعة تؤثر بالمرؤوسين وتوجههم نحو تحقيق الأهداف.

7. القدرة على التعامل مع الآراء الناقدة وتقبلها، فالنقد الهادف يساعد القائد في الوصول إلى صلب المشكلة مما يساعده في حلها والتغلب عليها.

8. القدرة على حل المشكلات والنزاعات، والتصرف السليم في المواقف الحرجة، والقدرة على تحويل هذه النزاعات إلى منافسة شريفة.

وتتطلب القيادة التربوية فيمن يريد أن يكون قائداً، توافر عدد من الصفات تجعله يتماشى مع الأدوار والمهام التي يقوم بها ومن أهم هذه الصفات ما ذكرها أحمد (2003)على النحو التالي:

1. أن يكون للقائد فلسفة شخصية قوية في مسائل التربية والتعليم ويمتلك الوعي التام بحيثيات كل من أسس الفلسفة التربوية وسياساتها وأهدافها والالتزام بها.

2. أن يتوافر لدى القائد التربوي الإيمان، والثقة بالإنسان والالتزام بالمبادئ الإنسانية، واحترام إنسانية كل فرد.

3. أن يمتلك القائد التربوي المهارات العلمية، والفنية والإدراكية، والصفات الشخصية المناسبة، والتي تساعده في أداء مهمته.

4. أن يتمتع القائد التربوي باحترام الجماعة كلها وثقتها– ويحتفظ بمكانته فيها، وأن يكون واثقاً بنفسه مراعياً ذلك في مظهره وسلوكه وأسلوب حديثة مع غيره وفي اتخاذ قراراته، والتعبير عن أفكاره.

5. على القائد الاحتفاظ بالثبات والاستقرار الانفعالي، فلا يغضب بسرعة، ولا يترك زمام الأمور تفلت من يده إذا ظهرت صعوبات، بل ينبغي عليه أن يكون صابراً متزناً، يمتلك الحنكة في مواجهة المشكلات التي تعترض سير العمل، ويجمع المعلومات الكافية قبل أن يصدر حكمه، وأن يكون مرناً في مواجهة التحديات.

6. أن يمتلك القائد التربوي قوة التأثير على غيره، ويجذب الأفراد إليه وإقناعهم بمبادئه بما يملكه من مهارات إقناع وتأثير، وأن يكون قادراً على توجيه الجماعة توجيهاً يجعلها تحدد أهدافها.

7. أن يستطيع تقوية الشعور بشخصية الجماعة أو الشعور بالذاتية الجماعية من خلال المحافظة على تماسكهم واندفاعهم وحماستهم واحتوائهم عاطفيا وإحساسهم بأهميتهم للجماعة.

8. أن يقدر القائد أعمال تابعيه ويعمل على تحفيزهم، فيثنى على المجد ويشجعه على الاستمرار في النشاط ويدفع الضعيف نحو المنافسة الواعية.

والقائد التربوي ينبغي أن يتحلى بصفات وخصائص خاصة نظراً لطبيعة عمله في المؤسسات التعليمية، ومن صفات القائد التربوي كما حددها (أحمد وحافظ، 2003) ويمكن إيضاحها فيما يلي:

أ- الاتزان الانفعالي: يتطلب الأمر أن يكون القائد متزن انفعالياً حتى تكون قراراته أكثر موضوعية وأيسر وأدق فلا يغضب بسرعة، وهذا يعكس القائد حاد الطباع، والذي تميل قراراته إلى السطحية والبعد عن الموضوعية أما القائد الذي يمتاز بالاستقرار وعدم الغضب تميل قراراته إلى الوضوح والثبات والصحة.

ب- الذكاء: يساعد القائد على إدراك عناصر الموقف وتحليلها تحليل سليم وتحديد الأهداف في كافة المواقف القيادية والإشرافية، والتخطيط السليم للمرؤوسين، كما يساهم في إنجاح القادة المشرفين على القيام برسالتهم.

ج- المهارة في التعامل مع غيره: يجب أن تتوافر في قادة المؤسسة التعليمية قدر كبير من مهارة التعامل مع غيره مثل البشاشة ، واللباقة في الحديث، المرح، والقدرة على التواصل الاجتماعي، المرونة، نظراً لأن هذه المؤسسات بحكم طبيعتها تتعامل مع عملاء مختلفي المستوى التعليمي والاتجاهات، ولا نتوقع نجاح هؤلاء القادة في رسالتهم إلا عندما تتوافر فيهم مهارة التعامل مع الغير.

د- قوة التأثير على غيره: ينبغي أن تتوافر لدى القائد مهارة قوة التأثير على غيره وجذب الناس إليه وإقناعهم بمبادئه بما يمتلكه من مهارات وسمات تجعله مقبول بين أفراد الجماعة.

نظراً لتعقد القيادة، وتعدد أعمالها ومسؤولياتها، وتنوع مهاراتها، وتباين مستوياتها، فإن الصفات المطلوبة في القادة تختلف، حسب المواقف المختلفة، فنجد أن جون أدير قد حدد بعض الخصائص التي يجب أن يتحلى بها القادة الأكفاء، وهي كالتالي:

1. الحماسة: وهي ضرورية للقادة في إنجاز الأشياء التي تمكنهم من خلال الاتصال بالآخرين.
2. الثقة: إيمان القادة بأنفسهم بصورة يمكن أن يشعر بها المرؤوسون، بحيث لا تزيد الثقة عن الحد المعقول، وإلا تقود إلى الغطرسة.
3. الشدة: المرونة، والإصرار على تحقيق معايير مرتفعة، بغية الحصول على الاحترام وليس الشعبية.
4. الدفء: في العلاقات الشخصية، ورعاية المرؤوسين ومراعاة مشاعرهم واحترام آرائهم.
5. التواضع: الرغبة في الاستماع للآخرين وتحمل اللوم، وعدم التكبر على المرؤوسين (عبوي، 2007: 13،14).

كما يذكر البدري (2001) صفات للقيادة الناجحة، وإن من أهمها:

1- المبادأة: وتعني أن يكون القائد السباق في طرح الأفكار الجديدة والإسهام في رفد الجماعة بالمعلومات الصحيحة والتي تساعده في إرساء السياسة العامة وخطط العمل، وكذلك المبادأة في المهارة وحسن الأداء ودعم حركة الجماعة نحو تحقيق الأهداف.

2- العضوية: وتعني الدرجة التي يستطيع فيها القائد أن يجعل المرؤوسين أعضاء حقيقيين وفاعلين في المؤسسة بمعنى أن أهداف الأفراد ذاتها هي أهداف الجماعة وذلك من خلال قدرته على زرع روح التفاعل بين أعضاء الجماعة، والعمل من أجل زيادة مخالطته لهم، وتبادل المنافع والخدمات فيما بينهم في جو تسوده الحميمة والألفة غير الرسمية.

3- التمثيل: هو الإخلاص في العمل و تفاني القائد في الدفاع عن أفراد جماعته، وفي العمل من أجل تحقيق أهدافها وتمثيلها في جميع المحافل.

4- التكامل: ويقصد به تغليب المصلحة العامة على المصلحة الشخصية ويتمثل ذلك فيما يقوم به القائد من أعمال لا تخص مصلحته الشخصية بل الأعمال التي يقوم بها على إيجاد مناخ مريح مليء بالمحبة والسرور بين أعضاء الجماعة، والحد من المشكلات والتقليل من الفوارق فيما بينهم.

5- التنظيم: وهو قدرة القائد على تحديد عمله وعمل أعضاء المجموعة تحديداً دقيقاً، ووضع معايير للعمل ومؤشرات للأداء المقبول، وكذلك تحديد الأهداف والإشراف عليها وتنظيم الوسائل والأساليب اللازمة للعمل وفق برنامج زمني، وتنظيم علاقات العمل وترتيب الأولويات .

6- السيطرة: وتعني ضبط وتحديد سلوك الأفراد أو الجماعات وسيادة القائد على أفراد جماعته، وهي تعمل أو تتخذ القرارات، أو تعبر عن رأيها، من خلال المتابعة والإشراف المتواصل الذي يقوم به ويعود الكثير من الفضل في الاستمرارية والنجاح إلى المتابعة والضبط الذي يقوم والذي يعد وسيلة للثواب والعقاب.

الفرق بين القائد والمدير

يرى أبو الكشك (2006) أن هناك فروق متعددة بين القائد والمدير، وتعود هذه الفروق إلى الاختلاف بين السمات الشخصية الواضحة والشاسعة بين القائد والمدير، وإلى الاختلاف بين ممارساتهم القيادية وفيما يلي جدول (2) من إعداد الباحثة والذي يبين أهم الفروق بين القائد والمدير.

جدول (2)

الفرق بين القائد والمدير

الرقم	القائد	المدير
.1	تختاره الجماعة بإرادتها لتميزه وخبرته في مجال التخصص وكفاءته المتعددة، يعتمد على قوة شخصيته في التأثير والإقناع على مرؤوسيه، ويمتلك القدرة على حثهم واستمالتهم بالعلاقات الطيبة والمودة والنصح لأداء مهماتهم وإنجاز أعمالهم بكفاءة وفاعلية.	ليس للجماعة دور في اختياره ولا لمهارته أو صفاته يعتمد على سلطته المستمدة من الموقع الوظيفي الذي يشغله ويستمد سلطته من أهداف المنظمة، إذ يعتمد على التعليمات واللوائح والأنشطة والقوانين في تسيير مرؤوسين.
.2	يخطط ويرسم السياسات ويحدد الأهداف والغايات، ويعني بالتخطيط بعيد المدى ويشارك الأفراد في تحديد الأهداف لأنه لا توجد مسافة اجتماعية أو حواجز بين القائد والمرؤوسين يواجه الخطر	رجل تنفيذي، ينظم وينفذ ما يأتيه من أعلى من أوامر وقرارات ويقتصر دوره على توفير الظروف والإمكانيات المادية والبشرية اللازمة لإيجاز المهمات وتحقيق الأهداف دون أن يمارس التخطيط البعيد المدى، إذ يهتم بالتخطيط الآني القصير المدى وبدرجة قليلة.ينجز الأشياء بطريقة صحيحة ويحث الأفراد على الالتزام بالمعايير، يعمل ضمن الخطط المحددة مسبقا ،يتجنب المخاطر.
.3	يهتم بالحاضر ويركز على المستقبل ويمتلك رؤية طويلة المدى.	يركز على الحاضر فقط و قليل الاهتمام بالمستقبل ، لأنه ذو رؤية قصيرة المدى.
.4	يهتم بالتطوير ويلهم الناس نحو التغيير ويميل إلى التجديد والإبداع .	يحاول الحفاظ على الوضع الراهن مع حد أدنى من التطوير والتغيير .
.5	نمطه السلوكي والقيادي ديمقراطي غالبا، أو تكون ميوله ديمقراطية في كثير من المواقف. يمارس أسلوب القوة والعلاقة مبنية على أساس التفاعل بين أفراد المجموعة	النمط القيادي غالباً تسلطيا تحكميا، لذلك ينظر إلى الإدارة والمدير أو الرئيس على أنه شكل من أشكال الإدارة التسلطية الاستبدادية حيث يميل دائماً إلى الانفراد بالسلطة. ويحب السيطرة.
.6	يحفز مرؤوسيه بدرجة كبيرة، ويميل إلى استخدام الحوافز الإيجابية المعنوية من ود وتعامل طيب واحترام وصفاء وأخوة. فالتأثير في مجموعته يتجاوز السلطة وإنما يعول على الثقة المتبادلة بينهما	قليلا ما يميل إلى استخدام الحوافز الإيجابية المعنوية، وإنما يميل إلى استخدام الحوافز المعنوية السلبية كالتهديد والعقاب والعبوس وعدم احترام شخصية الفرد وعدم التعاون. ويركز على الإجراءات.
.7	يشرك مرؤوسيه في تحديد الأهداف و صنع واتخاذ القرارات كثيراً. ويراعي متطلباتهم وظروفهم.	نادراً ما يشرك مرؤوسيه وينفرد في اتخاذ القرارات. وتحديد الأهداف.
.8	يثق بمرؤوسيه ويؤمن بقدراتهم ويفوضهم جزءاً من مهماته.	يثق بنفسه بدرجة كبيرة وقليلا ما يثق بمرؤوسيه، ونادراً ما يفوضهم جزءاً من مهماته.
.9	يراعي العلاقات الإنسانية المتوازنة ويركز على الناس والقيم والفلسفة والأهداف المشتركة مع تركيزه على الإنتاج في نفس الوقت.	يركز على الإنتاج وإنجاز المهمات وأهداف المنظمة والأعمال، ولا يراعي العلاقات الإنسانية أو يراعيها بدرجة أقل من القائد بكثير.
.10	ينمي ويطور نفسه ومرؤوسيه ويدربهم.	يميل إلى تنمية نفسه ومرؤوسيه بدرجة أقل من القائد، ويهتم بتدريب العاملين.
.11	يشجع على الابتكار والإبداع و التجديد ويوفر الأجواء للإبداع مما يؤدي إلى إبداع وابتكار مرؤوسيه.	قليلا ما يشجع على الإبداع ولا ينمي الابتكار لأن ممارسته تقليدية روتينية، وتثبط الجهود ولا تحفز، وتقلل من الدافعية،يهتم باللوائح والنظم والهياكل .

كما وتختلط على العاملين في المؤسسات التربوية مفاهيم الإدارة والقيادة التربوية، فبعضهم يميز بينهما على اعتبار أن الإدارة هي العملية التي تعنى بالجوانب الروتينية التنفيذية

(تخطيط، تنظيم، توجيه، رقابة، الإشراف) والتي توفر الظروف المناسبة والإمكانات المادية والبشرية اللازمة للعملية التربوية، أما القيادة التربوية فتتعلق بما هو أكبر من هذه الأعمال، وتتطلب ممن يقوم بدورها أن يمتلك رؤية مستقبلية طويلة المدى بحيث يستطيع التأثير بالآخرين، ودفعهم للعمل، ويفتح مستويات أعلى للتحليق في أفكاره مما يجعله يدرك الغايات البعيدة والأهداف الكبرى والرؤى، إضافة إلى القيام بالأعمال التنفيذية، وهنا عليه أن يجمع بين الاثنين، بحيث يرى الغايات وارتباطها بطرائق وأساليب التنفيذ، ويقوم بدور رئيس في رسم السياسات وتنفيذها (أبو عايد، 2006).

أما كل من إليس وبريسي (Iles &Preece, 2006) فقد وضعا مفهوما للقيادة وأظهرا الاختلاف القائم بينه وبين الإدارة ،المدراء يهتمون بالحاضر، وما سيؤدنه من أعمال، وتنظيم للأهداف، ويركز على المعايير الكمية ويؤكد على أهمية اللوائح والقوانين، والصلاحيات المتاحة لهم ولبقية أفراد المجموعة، مع تركيزهم على السلطة وفعل كل ما هو صحيح لقضايا المؤسسة الداخلية، ويركزون على الإجراء، في حين أن القادة يوجهون أفكارهم للمستقبل ويمتلكون رؤى مستقبليه بناءة للتطوير، ويشاركون في بناء رؤية ورسالة وإستراتيجية عمل مبنية على التحفيز المستمر للعاملين من خلال جذب الأفراد والتواصل معهم، ويهتم بأداء الأفراد أكثر من اهتمامهم بالإجراءات.

مما تقدم يمكن القول بأنه ليس كل مدير قائد، وأن القائد قد يكون مديراً أو لا يكون، وإذا كان القائد في مركز إداري له سلطة الإشراف على عدد من المرؤوسين ويعطيه السلطة والصلاحيات اللازمة، فإنه في هذه الحالة يجمع بين صفتي القائد والمدير، وهذا هو الوضع الفعال.

مهارات القائد

هناك عدة عوامل تساعد على النجاح في الإدارة التعليمية شأنها في ذلك شأن ميادين الإدارة الأخرى، وفي مقدمة هذه العوامل ما يتعلق منها بالمهارات القيادية. فنجاح رجل الإدارة القيادة يعتمد على ما يتمتع به من مهارات، والمقصود بالمهارة أداء العمل بسرعة ودقة وهي بهذا المعنى تختلف عن القدرة من حيث أن القدرة تعني إمكانية أداء العمل بصرف النظر عن السرعة أو الدقة في أدائه ومعنى هذا أن المهارة قدرة فائقة متطورة والفرق بينهما إذن فرق في الدرجة لا في النوع، وتتميز المهارة بأنها مكتسبة ونامية؛ أي أن الإنسان يكتسبها من خلال خبراته وتجاربه وممارساته، وهذه بدورها تعلم على تنمية المهارة باستمرار (مرسي، 2001: 101).

إن قيادة النظام التربوي وإدارته تتجاوز في مضامينها سمات القادة وخصالهم كما لا تقتصر فقط على التعامل الفاعل مع انضباطية المعلمين والطلبة، أو العناية بالبناء المدرسي وصيانته، أو بتأمين المتطلبات المالية، أو حفظ الملفات والسجلات الرسمية وغير ذلك من الأمور التي تعد ضرورية في إدارة النظام التربوي. إن توفر ذلك كله لا يشكل بالضرورة شمولية المقصود بقيادة وإدارة النظام التربوي، إلا إذا امتزج هؤلاء بعدد من المهارات التي يفترض توافرها. إن هذه المهارات تعد أساساً لازماً لمساعدة المسؤول التربوي في تفعيل متطلبات دوره بطريقة مميزة. (الطويل، 2001: 26)

وحتى يستطيع القائد القيام بدوره بشكل فاعل ومؤثر فلا بد له من امتلاك مهارات وكفايات قيادية تجعله قادراً على شد انتباه الأفراد والتأثير فيهم من أجل تحقيق الأهداف ولابد من وجود خصائص مميزة ومهارات تجعل منه أكثر قدرة على التفاعل والتعاون ومواجهة الأخطار والمواقف الطارئة بفاعليه وكفاءة. (حمادات، 2006)

وقبل أن يتم توضيح أنواع المهارات القيادية الواجب توافرها لدى مدراء المدارس، تجدر الإشارة إلى وجود اختلاف بين الباحثين التربويين وعلماء الإدارة حول عدد هذه المهارات ولم يجمعوا على قائمة محددة حولها، إذ أن بعضها متداخلة ومترابطة عند بعض الباحثين، وبعضها مفصلة وموضحة أكثر عند باحثين آخرين. فتجد الباحثة أن كلاً من: مؤتمن (2003) وأحمد (2003) وأبو عايد (2006) ومحمد (2007) والفلاحي (2007) والدويك وياسين وعدس (2009) ومرتجى (2009) والعجمي (2010) قد أشاروا في دراساتهم وكتبهم إلى وجود أربع مجموعات من المهارات القيادية الواجب توافرها لدى القائد التربوي وهي:

1. المهارات الذاتية.
2. المهارات الفنية.
3. المهارات الإنسانية.
4. المهارات الإدراكية.

وهناك مجموعة أخرى من الباحثين التربويين أمثال: الريمي (2005)، وحمادات (2006)، والمعايطة (2007) والدعيلج (2009) قد قسموا المهارات القيادية في ثلاث مجموعات، وهي:

1. المهارات الفنية.
2. المهارات الاجتماعية.
3. المهارات الإدراكية التصورية.

وبالنظر إلى تقسيم (عبد العزيز والعامري، 2003) قد تم تقسيم المهارات القيادية اللازمة لرجل الإدارة إلى ثلاث مجموعات هي:

1. المهارات الفنية.

2. المهارات الإدارية.

3. المهارات التعاملية.

ولقد أشار كل من: (الآغا، 2008) و(أبو زعيتر، 2009) و(شاهين، 2011) في دراساتهم إلى وجود خمس مهارات قيادية الواجب للقائد التربوي ممارستها في المؤسسة التربوية. وهذه المجموعة تشمل المهارات التالية:

1. المهارات الذاتية.

2. المهارات الفنية.

3. المهارات الإنسانية.

4. المهارات الفكرية.

5. المهارات الإدارية

ومن خلال سرد بعض التصنيفات للمهارات القيادية التي ذكرها علماء الإدارة والباحثين التربويين، ترى الباحثة أن هنالك عدداً من المهارات المكتسبة، والتي تؤثر في فاعلية وإتقان القائد التربوي لعمله في الميدان، ويمكن لهذه المهارات أن تطور وتنمي وتساعد على إتقان العمل.

وبما أن غالبية المفكرين والكتاب قد أكدوا وجود أربع مهارات أساسية شاملة للقادة التربويين ويجب توافرها لديهم، فقد اعتمدت الباحثة في دراستها على المهارات القيادية التالية والتي تتضمنها مصطلحات الدراسة.

1- المهارات الذاتية الشخصية

تعتبر شخصية القائد التربوي وما يتعلق بها من خصائص شخصيته عنصرا هاما في القيادة التربوية حيث أن لها دوراً كبيراً في تحديد اتجاهات واستجابات المعلمين لنواحي النشاط ذلك لأن الصفات الجسمية والانفعالية والعقلية لها تأثير كبير على الأفراد وتؤثر في مدى تقبلهم واستجابتهم للقائد وتتمثل هذه المهارات في بعض السمات والقدرات اللازمة في بناء شخصية الفرد حتى يصبح قائداً، وهذه المهارات التي يتمتع بها القائد التربوي ترجع إلى عوامل فطرية وعوامل مكتسبه. (الطعاني، 2005) وفيما يلي أبرز هذه السمات:

أ- السمات الجسدية: تشمل السمات التي لها علاقة بالناحية الجسمية، وتتمثل هذه السمات في الطاقة الجسدية والعصبية والصحة الجيدة والصلابة، القدرة والنشاط والتحمل حتى يستطيع القائد أن يشيع الحيوية والنشاط في العاملين لتحقيق الأهداف المطلوبة، كما وتظهر أهمية الصحة الجيدة وضرورة توافرها لدى القائد لارتباطها بطبيعة العمل الإداري الشاق، والذي يحتاج عمله إلى ضبط نفس، وصبر، أتزان في الانفعالات، والقدرة على التحكم في العواطف وإدارة نفسه بعيدا عن العضبية، وثقة، وهذا يتطلب جهداً مركزاً وكبيراً، كما ويتطلب العمل الإداري اتخاذ قرارات قد تكون مصيرية، وهذا يتطلب صحة نفسيه جيدة (الدويك وآخرون، 2009).

ب- القدرات العقلية: هي مجموعة من الاستعدادات الفكرية والعادات الذهنية والاعتقادات الأساسية لدى مدير المدرسة. ويعد الذكاء من أهم هذه القدرات العقلية، وهناك ارتباط وثيق بين العمل الإداري والذكاء حيث تتميز سمتان للذكاء هما: القدرة على التصور، والتمتع بروح المرح والدعابة. فالذكاء يجعل لدى القائد بعدا تصوريا يتعرف من خلاله المشكلات ويستطيع مواجهتها كما يمد القائد بسرعة البديهة والفطنة لمواجهة الأمور وبعد نظر وحزم

ويخلق لديه شخصيه مرحة ومحبة، تساعده في التأثير في الأفراد واستمالتهم نحو الاتجاه الذي يجعلهم متأثرين به، ويخلق الإحساس بعدم وجود بعد اجتماعي بينهم (أبو فروة، 1996).

ج- المبادأة والابتكار: عرف ليندول أرويك LyndallUrwic المبادأة بشكل عام على أنها الميل الذي يدفع الفرد إلى الاقتراح أو العمل ابتداءً وسبقاً للتغيير، وتعتبر هذه السمة من السمات الهامة للقائد، لأنها كما يقول (فايول) تمكنه من الكشف عن عزيمة كل موظف من موظفيه باعتبارها القوة المحركة للعمل، وتمكنه بالتالي من شحذ عزيمتهم على أداء العمل (حسن، 2004 :91).

كما ويضيف الدويك وآخرون (2009) أن المبادأة ضرورية لأنها تساعد القائد من اتخاذ قرارات سليمة بحزم وجراءة دون تردد، وتوفر المبادأة تعني القدرة على الأداء والتنفيذ ويرتبط بالمبادأة والابتكار ثلاثة سمات رئيسية وهي :

- الشجاعة التى لا تعني التهور والاندفاع وإنما تعني مواجهة المواقف الصعبة بقوة وعزم.
- القدرة على الحسم واختيار القرار المناسب وسرعة التصرف والتي تعتمد عليها كفاية القائد في المواقف الاستثنائية التي تحتاج إلى سرعة اختيار البدائل.
- القدرة على التوقع التي تعني قدرة القائد على تفهم الموقف المنظور، ولا تعني أن يكون لديه القدرة على مواجهة الموقف فحسب وإنما كذلك على وضع الخطط، وابتكار الوسائل الكفيلة بمواجهة الموقف الذي يمكن وقوعه في المستقبل.

د- ضبط النفس: وهي إدارة الذات قبل الآخرين والمقدرة على ضبط الحساسية، كما تشمل قدرة القائد على السيطرة والتحكم في انفعالاته والتخلص من الاندفاع في أداء المهام حتى لا تعوق القدرات الجسدية والنفسية، فالقائد الهادئ يدفع مرؤوسيه إلى التصرف بهدوء. حتى

يكون قادراً على تحمل الأزمات ومواجهة الجماعات والقوى المتصارعة وعدم الخضوع للضغوط (الأغا، 2008).

وضبط النفس بمعنى القدرة على النضج الانفعالي أو الاتزان العاطفي وهي القدرة على الإمساك بزمام الأمور والسيطرة على النفس والاتزان في حالات الرضا والغضب حتى يكون قدوة للمرؤوسين، وتظهر بشكل واضح عند مواجهة حشد كبير من الناس، والثبات في مواجهة القوى المتصارعة، وعدم تشكيكه في المبادئ التي يؤمن بها وفي المقابل فإنها لا تعني أن يتجرد القائد من مشاعره وعواطفه والتخلص منها وإنما يتحكم فيها ويوجهها مما يجعل منه قائدا متفاهماً، متقبلاً للنقد دون انفعال وغضب، متجنباً اتخاذ قرارات سطحية وغير فعالة ويبعد عن التصرف وفق أهدافه فقط ويمكنه من التحكم في عواطفه وتوجيهها نحو إنجاز العمل (كنعان، 2002).

2- المهارات الفنية

ويقصد بها المعرفة المعمقة المتخصصة في فروع من فروع العلم والكفاءة في استخدام معرفته في أداء الأعمال بما يحقق الأهداف، وتوفر هذه المهارات فهماً ودراية وبراعة في مجال محدد من الأنشطة المتخصصة كتلك التي تتصل بالأساليب والعمليات والإجراءات التعليمية، ويمكن الحصول عليها بالتدريب والدراسة والخبرة قبل العمل أو أثناءه أو بالتقنيات المتعلقة بمتطلبات الدور، وتتضمن المهارات الفنية معرفة متخصصة ومقدرة تحليلية ضمن مجال هذه المعرفة تمكن من استخدام الكفايات المهنية كافة والوسائل والأساليب في المجال المتخصص (الدعيلج، 2009).

والمهارات الفنية بالنسبة لمدير المدرسة هي امتلاكه للمعارف والمعلومات التي تمكنه من تطوير العملية التعلمية التعليمية ورفع الكفايات المعرفية والمهنية لدى معلمي المدارس وتحقيق

أهداف المدرسة بكفاءة وفاعلية فهو يمتلك الروح البحثية للحصول على المعلومات فلا ينتظرها من أحد وإنما يسعى للتجديد والإبداع، وكذلك أداء المهام والأعمال المنوطة به بإتقان ودراية فهي الأساليب والطرق التي يستخدمها مدير المدرسة في عمله ومعالجته للمواقف التي يصادفها (شاهين، 2011).

وتشمل المهارات الفنية القدرات التي تشير إلى معرفة القائد المتعمقة في الأشياء أو علوم المعرفة أو التخصص، إضافة إلى أنها معرفة وفهم لنوع العمل الذي تؤديه المؤسسة وبالتالي يصبح مميزاً بهذه المعرفة والخبرة، وهذه كلها قدرات مكتسبة تأتي عن طريق الدراسة والخبرة والتدريب سواءً قبل التحاقه بالعمل أو أثناء العمل عبر برامج مصممة لذلك (حمادات، 2006: 20).

وفيما يلي أهم الخصائص المميزة للمهارات الفنية كما ذكرها (الدويك وآخرون، 2009) (حسن، 2004؛ 93)على النحو الآتي.

- أنها أكثر تحديداً من المهارات الأخرى أي أنه يمكن التحقق من توافرها لدى القائد بسهولة لأنها تبدو واضحة أثناء أدائه لعمله.
- أنها تتميز بالمعرفة الفنية العالية والمقدرة على التحليل وعلى تبسيط الإجراءات المتبعة في استخدام الأدوات والوسائل الفنية اللازمة لإنجاز العمل.
- أنها مألوفة أكثر من غيرها لكونها أصبحت مألوفة في الإدارة الحديثة وفي عصر التخصص.
- سهولة اكتسابها وتنميتها بالمقارنة مع المهارات الأخرى .

وتوفر هذه المهارات فهماً ودراية وكفاية في مجال محدد من النشاطات المتخصصة كتلك التي تتصل بالأساليب والعمليات والإجراءات التعليمية التعلمية، أو بالتقنيات المتعلقة بمتطلبات

الدور وتتضمن المهارات الفنية معرفة متخصصة، ومقدرة تحليلية ضمن مجال هذه المعرفة تمكن من استخدام الكفايات المهنية والوسائل والأساليب في المجال المتخصص ويتم تمكين القادة والإداريين التربويين من هذه المهارة عبر البرامج المصممة لتأهيلهم وتهيئتهم من خلال نشاطات أكاديمية مدروسة وبعناية تشتمل تعريفهم لمساقات وخبرات من نتائجها تطوير هذه المهارات الفنية وتعميق كفايتهم فيها (الطويل، 2001: 27).

ومن أهم السمات والقدرات التي ترتبط بالمهارات الفنية كما يرها (حسن، 2004: 93) هي:

1- القدرة على تحمل المسؤولية: هي شعور القائد بعدم الرضا عن الفشل في تحقيق ما عزم على تحقيقه، وما يرى في نفسه ملتزماً أدبياً بتحقيقه أو عدم الرضا عند القيام بعمل يرى نفسه ملتزماً أدبياً بعدم القيام به. ومن أهم السمات التي ترتبط بقدرة القائد على تحمل المسؤولية: هو ثقته بنفسه وفي قدرته على إنجاز ما يقرره ورغبته في أداء واجبات وظيفته وتحمل أعبائها، وتحمل مسؤولية القرارات التي يتخذها والأعمال التنفيذية دون محاولة التهرب منها أو إلقاء مسؤولية إنجازها على الآخرين.

2- الفهم العميق والشامل للأمور: بمعنى أن يكون القائد ملماً بالمعارف الإنسانية لأن دوره يتطلب أن يكون لديه معرفة شاملة بما حوله، وأن يكون غنياً بثقافته وهذا لا يعني أن يكون القائد خبيراً أو مختصاً في كل العلوم ولكن أن يعرف شيئاً من هذه العلوم وفوائدها لأنه من الصعب توفر الإحاطة الشاملة في شخص واحد.

3- الحزم: تعني أن يكون القائد حازماً وأوامره قاطعة مع المهارة في التوفيق بين الحزم من ناحية ومراعاة شعور مرؤوسيه من ناحية أخرى، وهذا يتطلب توفر القدرة لدى القائد في التقرير والتنفيذ، كما يتطلب القدرة على الحكم الصائب على الأمور، ومن المؤشرات

الدالة على الحزم القدرة على تمييز الجوانب الهامة وغير الهامة للمشكلة والاختيار بين البدائل المتاحة لحلها لأنه سوف يتحمل نتيجة قراراته.

4- الإيمان بالهدف وبإمكانية تحققه: فإيمان القائد بالهدف من السمات الضرورية لنجاحه، وذلك لأن توفر هذه السمة تزيد من قدرته على إقناع مرؤوسيه بضرورة تحقيق الهدف وتجعله يكرس حياته للعمل ويقدم كل التضمينات في سبيله ويعتمد على إمكانية تحقيقه هدفاً واقعياً ويسهل على المرؤوسين بلوغه وفيه ما يشوقهم ويثير اهتمامهم.

إن توفر المهارة الفنية لدى القائد لا يعني بالضرورة نجاحه في القيادة، وأن توافر هذه المهارة لا يعني عدم قدرته على قيادة المشروعات ذات الطابع الفني.

3- المهارات الإنسانية الاجتماعية: هي فن التعامل مع الآخرين، وتعرف هذه بقدرة القائد أو المسؤول التربوي على التعامل الفعال، وتنسيق الجهود، وخلق روح العمل الجماعي ، والتصرف كعضو في جماعة وقدرته على التأثير في مرؤوسيه وتحفزيهم وتعامله مع رئيسه وزملائه والمجتمع المحلي، وتكوين بناء متماسك ومتعاون من المتعاونين معه وزيادة إنتاجيتهم في مجال العمل ويتطلب هذا الأمر وجود الفهم المتبادل بينهم، وتنبثق المهارات الإنسانية من كيفية احترام الشخصية الإنسانية ودفعها إلى العمل بنوع من الترغيب والاستمالة وليس بالقهر والإرهاب، وبناء الثقة والاحترام المتبادل بين أفراد المجموعة الواحدة ولهذا فاكتسابها ليس بالأمر السهل والسبب في ذلك أن ما يدخل في مجال العلاقات الإنسانية هو بالضرورة أكثر تعقيداً أو تغيراً أو تنوعاً في مجالات الحياة الأخرى والتعامل مع الأفراد أصعب من التعامل مع الأشياء، ولكي تتوفر هذه المهارات ينبغي أن يكون القائد على علم تام بطبيعة العنصر البشري الذي يعمل معه، ودوافعهم وحاجاتهم الإنسانية وكيفية إشباعها (المعايطة، 2007).

إن مدير المدرسة كقائد إداري يتفاعل مع مجموعة متباينة من الناس يختلفون في القدرات والمهارات والكفاءات والميول والدوافع والاتجاهات وفي طرق التفكير وأساليب التعامل، ولذلك فهو بحاجة إلى مجموعة من المهارات كالاستقامة في العمل وتكامل الشخصية والأمانة والإخلاص في العمل والخلق الطيب للتعامل مع مرؤوسيه وفق ما تتطلب الفروق الفردية، وهذا يدفعه إلى استخدام الأساليب المختلفة مع هؤلاء الناس لكي يتمكن المدير من تنويع أساليبه في التعامل مع مرؤوسيه ويتعامل معهم كل حسب قدراته وإفساح المجال لهم لإظهار روحهم الابتكاريه ، فإنه بحاجة أولاً إلى أن يتمتع بمهارة إنسانية يتمكن بها من التأثير على سلوك الأفراد والجماعات، وذالك بإيجاد وبناء علاقات عمل طيبة مع الجميع وإدراكه الواعي للميول والاتجاهات وفهم المشاعر وتقبل الاقتراحات والثقة فيهم ، فيكون متعاوناً ودوداً متفهماً وإيجابياً وبالتالي فإنه سيتمكن من تحقيق أهداف العمل وأهداف المنظمة، مستخدماً أسلوب إقناع مرؤوسيه من أجل تحقيق مصالح المؤسسة. (الحريري، 2007).

وترتبط هذه المهارة بشكل مباشر مع أحد عناصر القيادة وهم المرؤوسين، وهذا ما أكده أبو عايد (2006) حيث أشار إلى أن القيادة أساساً هي تحقيق العمل من خلال التأثير في الآخرين، مما يؤكد بوضوح أن القائد هو الذي لدية مهارات إنسانية هو إنسان يعرف نفسه واثق بقدراته على التعامل مع الأفكار وإحداث تغير، والقيادة الناجحة هي التي لا بد لها أن يعتمد على المهارات الإنسانية، التي تعني فن التعامل مع العاملين على قدر عقولهم وعلى كافة مستوياتهم سواءً داخل المؤسسة التربوية أو على مستوى البيئة الخارجية بكافة مؤسساتها والعاملين فيها، وهذا يتطلب من القائد التربوي الفعال أن يكون مطلعاً على الطبائع البشرية والقدرة على توجيه تلك العلاقات الإنسانية بطريقة مدروسة صحيحة ومحددة تجاه تفعيل العملية التربوية.

ويضيف حمادات (2006 :21) أن القائد الذي يمارس المهارات الإنسانية يعرف نفسه، واثقاً بمقدرته على التعامل مع الأفكار والبدائل، قادراً على إحداث التغيير.

أما كنعان (2009) فأكد أن المهارة الإنسانية تعين قدرة القائد على التعامل مع مرؤوسيه وتنسيق جهودهم، وخلق روح العمل الجماعي بينهم، وهذا يتطلب وجود الفهم المتبادل بينه وبينهم، ومعرفته لآرائهم وميولهم واتجاهاتهم. فالمهارة الإنسانية تعكس قدرته على التعامل مع الأفراد، والقائد الذي يتمتع بنشاط دؤوب يستطيع أن يهيأ مناخا صحيا فاعل يتم التركيز فيه على الجوانب العلمية والإنسانية، وينتج عنه السيطرة على البيئة الداخلية بكامل مكوناتها المادية والمعنوية.

وقد قسم الأغا (2008) المهارات الإنسانية إلى عدة مهارات، وهي كما يلي:

أ- مهارة الاتصال والتواصل: وهي قدرة مدير المدرسة كقائد تربوي على الاتصال الفعال، والتي تتسم بالتعاون والتواصل والتنسيق المستمر والاحترام المتبادل بين المدير والمعلمين، والتي تسهم في تحقيق أهداف المدرسة وأهداف المعلمين وأهداف القائد. فالاتصال الفعال بين المدير ومعلميه يرفع الروح المعنوية لدى المعلمين وينمي لديهم روح الفريق ويقوي عندهم الشعور بالانتماء إلى العمل المدرسي والاندماج فيه.

ب- إقامة العلاقات مع الآخرين: مدير المدرسة يقيم علاقات واتصالات فاعلة مع كافة أطراف وأجزاء العمل المدرسي، مع المسؤولين وأولياء الأمور والمعلمين حتى يحصل على أقصى درجة من تعاونهم، وتحقيق الأهداف المرغوبة وتجنب عرقلة الجهود. وإقامة العلاقات مع المعلمين تزيد من قوة مدير المدرسة في اتخاذ القرارات، وتساعد في فهم احتياجات المعلمين والاستماع إلى آرائهم ومقترحاتهم والاستعداد لمشاركاتهم الوجدانية.

ج- بناء فريق العمل: تظهر مهارات مدير المدرسة الإنسانية في قدرته على تنظيم المعلمين والعاملين تحت قيادته في شكل مجموعات عمل أو فرق متعاونة. وتتمثل قدرة القائد في تكوين فريق العمل من الذين يتميزون بالكفاءة والمسؤولية والإبداع. وفرق العمل مفيدة وضرورية في أكثر الأحيان متى أحسن اختيار أعضائها، وحددت بشكل دقيق مهامها ومسؤولياتها وصلاحياتها واتصالاتها والزمن اللازم لأداء مهمتها.

د- تقدير الآخرين: يظهر تقدير مدير المدرسة للآخرين من خلال تقديم الدعم المادي والمعنوي لهم، ومساندته للمعلمين وتفويض الصلاحيات إلى بعض الأفراد وتدريبهم على القيادة وتحمل المسؤولية، ومشاركتهم في صنع القرار وتعاونهم ومساهمتهم معه في نجاح المدرسة وتحقيق أهدافها (الأغا، 2008: 77- 79).

وهذه المهارات تعكس قدرة القائد على التعامل مع الأفراد، وبناء علاقات طيبة مع الجميع وإدراك الميول والاتجاهات وخلق الإحساس لديهم بالاطمئنان وتلبية متطلباتهم وإشباع حاجاتهم وهي أكثر صعوبة من المهارة الفنية التي تعكس رغبة القائد في التعامل مع الأشياء، لأن ما يدخل في مجال العلاقات الإنسانية هو أكثر تعقيداً وتغيراً وتنوعاً من المجالات الفنية، وأن التعامل مع الأفراد أكثر صعوبة من التعامل مع الأشياء كما أن التثبت من وجودها ليس سهلا لأنها من الأمور التي تمثل جزءاً من سلوك القائد اليومي بما يتضمنه من ارتباطه بتصرفات واتصالات مع المرؤوسين و الزملاء. (الدويك وآخرون، 2009).

وقد أظهرت بعض الدراسات أن أهم سمة للقادة الناجحين في الوقت الحاضر، هي كفاءة القائد في بناء علاقات إنسانية طيبة مع موظفيه، وسلوكه الجيد في التعامل معهم، وبينت نتائج هذه الدراسات أن هذه السمة أكثر أهمية للقائد من السمات الأخرى (حسن، 2004 :97).

4-المهارات الإدراكية التصورية: هي مهارات فكرية تحليلية، وتعرف على أنها مقدرة الإداري التربوي على التصور الذهني والعقلي للأمور المحيطة بمؤسسته ككل وللمتغيرات الداخلية والخارجية فيها، وعلى قدرة تفهمه وإدراكه شبكة العلاقات التي ترابط بين وظائفها ومكوناتها الفرعية المتنوعة. إن القائد الذي يتمتع بهذه المهارة يكون مبتكراً للأفكار الجديدة والقدرة على التنبؤ والإحساس بالمشاكل قبل وقوعها، وقادراً على وضع الحلول واختيار البدائل (حمادات، 2006: 21).

وتتمثل المهارات الإدراكية التصورية في مقدرة القائد على تكوين رؤية مستقبلية للمؤسسة القدرة على إدراك الموقف أو الموضوع بإطاره الكلي، وتحليله إلى عناصره الأساسية وتحديد ما بينهما من علاقات، والتفكير في المستقبل والاستعداد له وإدراك شبكة العلاقات التي تربط وظائفها ومكوناتها الفرعية ببعض والعلاقات والتي تربطها بالمرجعية التنظيمية. فهي تتعلق بمدى كفاءة مدير المدرسة في إدراكه لشبكة العلاقات بين النظام التربوي وغيره من النظم الأخرى وكفاءته في ابتكار الأفكار والإحساس بالمشكلات، والتفنن في إيجاد حلول لها، وجمع وصياغة الآراء حولها، مما يساعد في اتخاذ القرارات الصحيحة، وتتعلق أيضاً بقدرة مدير المدرسة على رؤية التربية في إطارها العام الواسع، وعلى مستوى البلاد وليس النظر إليها من زاوية ضيقة أو على مستوى المادة التعليمية أو نطاق المدرسة أو المرحلة أو المنطقة (أبو فروة، 1996).

وتعرف المهارات الإدراكية التصورية على أنها مقدرة القائد التربوي على رؤية مؤسسته ككل، والنظر إليها كجزء من المجتمع الكبير الذي نعيش فيه، ومهاراته في تبصر الصالح العام، والأهداف العامة وعلى تفهمه وإدراكه العلاقات التي تربط بين وظائفها المختلفة، ومكوناتها الفرعية وعلاقتها مع باقي الأنظمة الفرعية الأخرى، وكيف أن أي تغيير في أي مكون فرعي

سيؤثر بالضرورة ولو بنسب متفاوتة على بقية المكونات الفرعية الأخرى التي يشتمل عليها النظام المعين؛ كما وتعني إدراك القائد التربوي لشبكة العلاقات بين النظام الذي يعمل فيه وما يزامله من نظم اجتماعية أخرى وتبصره للعناصر الرئيسة والمهمة في أي موقف يعيشه ويتعامل معه وهذا سيمكنه بالضرورة من التصرف بطريقة تؤدي إلى نجاح وتقدم مؤسسته في جميع جوانبه والتوفيق بين الاتجاهات والضغوط الموجودة في المجتمع وبين نشاط التنظيم (الدعيلج، 2009).

وهي مهارات تمثل في فهم القائد لعمله وممارسة نشاطه بما يتلاءم وتحقيق أهداف التنظيم ومتطلبات المرؤوسين وإشباع حاجاتهم وهي من المهارات التي يحتاجها القائد التربوي في التخطيط للعمل، بحيث تمثل الخطة استشرافاً للمستقبل، فالخطة تقوم على دراسة الواقع والإمكانات المتوافرة فيه والاستبصار في جوانبه وفي اتجاهات تغيره وتوزيع العمل داخل التنظيم توزيعا عادلا ووضع معدلات للأداء بطريقة موضوعية وعادلة ومحاولة تطوير القدرات الكامنة لدى الأفراد وتدريبهم مما يؤدي إلى اختيار الشخص المناسب ووضعه في المكان المناسب ولا ننسى ضرورة توضيح خطوط السلطة المناسبة والخاصة بالعمل. ويتوقع من القائد التربوي أن لا يكون حالماً في خططه كما لا ينتظر منه أن يكون يائساً من التطور، فتكون تصوراته قائمة على الجرأة مع قليل من الأخطار (المعايطة، 2007).

إن القائد التربوي الذي تتطور لديه هذه المهارة يكون قادراً على الإحساس بالمشكلات قبل وقوعها ومعرفة قدرات العاملين لدية قبل تحديد الأعمال وتقفز إلى ذهنه الحلول قبل تفاقم المشكلات، ويستطيع أن يقدر وقع القرارات على التابعين قبل اتخاذها والإحاطة بجوانب الأمور قبل البت بها، كما يتنبأ بنتائج الإجراءات قبل نفاذها،والثبات في الأزمات واستناداً إلى هذه المهارات يخطط مدير المدرسة للمرحلة المدرسية التي ترضى جميع الأفراد ولا يتعرض

المشاركون فيها للمخاطر، فتسير الأمور بانتظام وتحقق الأهداف ويتوفر الانسجام (شاهين، 2011).

حتى يستطيع القائد أن يقوم بدوره ويؤدي المهام القيادية لزيادة فعالية المؤسسة، لا بد من توفر مهارات وكفايات قيادية وفنية، تجعله قادراً على التأثير في سلوك العاملين، وأن تكون لديه القدرة على التجديد والابتكار، والنظرة المستقبلية، كما تجعله أكثر قدرة على التفاعل والتعاون ومواجهة المواقف الطارئة بفاعلية (حمادات، 2006: 20).

أدوار القائد التربوي

للقائد التربوي أدوار مختلفة ومتغيرة ولكنها جميعها متكاملة ومتداخلة، فهو يتحلى بمواصفات خاصة تجعله يتماشى مع هذه الأنشطة المرتبطة والأطر السلوكية التي يقوم بها القائد لتحقيق ما هو متوقع منه في مواقف معينة ويمكن تلخيص ادوار القائد التربوي كما ذكرها (عطيوي، 2001: 74):

1. اختيار الأشخاص المناسبين للأماكن المناسبة لهم.
2. الاتصال الفعال بكافة المؤسسات الموجودة في البيئة، حكومية وخاصة، مدنية وعسكرية، وذلك بالحكمة والموعظة الحسنة.
3. تفقد الموظفين وتقديم المشورة والنصح لهم ومقابلة المراجعين والبت في قضاياهم والإطلاع على بريد دائرته.
4. تقديم التسهيلات البشرية والمادية والتي تساعد في تحقيق الأهداف التربوية.
5. توخي الموضوعية في تقييم المرؤوسين.
6. مشاركة العاملين في أفراحهم وأتراحهم.

7. تشجيع العادات الصحية الجيدة من خلال الاهتمام بنظافة المدارس والطلبة وكذلك الاهتمام بالنواحي الجمالية والعمل على تزيين الساحات المدرسية والممرات.

8. غرس الفضيلة والمعتقدات السليمة في أنفس الطلبة وحمايتهم من خلال برامج الأنشطة المدرسية.

9. غرس روح الانتماء والولاء للوطن والأهل.

10. توجيه الطلبة وإرشادهم إلى تحسين مستوى تحصيلهم وإلى إتباع السلوك القويم والعادات الجيدة في المطالعة والدارسة وممارسة الأنشطة اللامنهجيه واختيار التخصصات التي تتفق واستعداداتهم.

11. زيادة فعالية استخدام المختبرات والمكتبات والمرافق المدرسية الأخرى.

12. الكشف عن الطاقات الإبداعية في الميدان وتشجيعها والاستفادة منها.

13. المبادأة والمبادرة بتقديم الأفكار الجديدة والأساليب والطرق المستحدثة لتناول المشكلات وعلاجها.

14. التقدير والثناء والمكافأة لكل مستحق من الطلبة والمعلمين.

المشكلات التي تواجه مدير المدرسة

يرى أبو زعيتر (2009) أن المدير يواجه العديد من المشكلات التي تتطلب مهارات قيادية في التعامل معها، وقدرات تحليلية متعددة تختلف باختلاف تلك المشكلات من حيث درجة تعقيدها ومن حيث تأثيرها على أداء المدير والمؤسسة معاً، هذه المهارات الإدارية والقدرات التحليلية والفكرية ترتبط غالباً بشخصية المدير التي تميزه عن غيره، وتشكل الإطار العام لأسلوبه في تطبيق مهاراته الإدارية. لهذا فإنه من المفضل بأن كل من يشغل هذه الوظيفة يمتلك

عدداً من المهارات والتي تختلف من شخص لآخر لتساعده على كيفية مواجهة المشكلات ووضع الحلول المناسبة لها.

ولقد حددت محي الدين (2007) المشكلات بما يلي:

- صعوبات ذات صلة بالعملية التعليمية وتتمثل في نقص المدرسين، وانخفاض مستوى بعض المدرسين وكثرة الإجازات والتنقلات، والإمكانات المادية وعدم استقرار البرنامج الدراسي، عدم توافر الحوافز وتنوع سلوكيات المعلمين.
- صعوبة التوفيق بين النواحي الإدارية، والنواحي الإشرافية المهنية الفنية بسبب الازدواجية في مهام المدير الإدارية والإشرافية .
- صعوبات العمل وتتمثل في زيادة عدد الطلاب في الصف الواحد، وضغوطات المجتمع المحلي، وسلوكيات الطلاب وضعف التواصل بالمجتمع المحلي.

ويرى (حمادات،2006) أن من اكثر المشاكل التي تواجه الإدارة في الدول والتي تنعكس في عمليات اتخاذ القرار والقيام بدورها القيادي هي:

1- عدم توافر الكوادر القيادية الكفؤة: إنه من غير المعقول توافر جميع السمات اللازمة للنجاح في القيادة في شخص واحد أو مجموعة من الأشخاص حتى في الدول المتقدمة ونحن عربياً نعاني من هجرت الكفاءات والكوادر للخارج بحثا عن المغريات المادية أو الاجتماعية.

2- عدم سلامة طرق وأساليب اختيار القيادات الإدارية: إن معظم الأساليب التي يتم من خلالها اختيار القيادة نابعة من طبيعة السلوك الاجتماعي السائد مثل الواسطة والمحسوبية وطبيعة النظم وطبيعة الاتجاهات السائدة في المجتمع بأن القائد يجب أن يكون ذا طابع فني فالمستشفى يقوده طبيب وعلى الرغم من ذلك، فقد أثبتت الدراسات أن القيادة الفنية ليست بالضرورة نجاح هذه القيادات.

3- عدم توفر الاستقرار الوظيفي والاطمئنان النفسي للقيادات الإدارية خوفاً من تحمل المسؤولية بسبب ضعف كفاءته أو الخوف من اتخاذ القرار أو قد يكون بسبب حداثة القائد في عمله.

4- عدم اهتمام القيادات بالأساليب الكمية لاتخاذ القرارات والاعتماد على التسلسل الهرمي والخبرة.

5- الاعتماد على الخبرات والاستشارات الأجنبية مع إغفال التباين الثقافي واختلاف العادات والتقاليد والاختلاف في البيئات والمشاكل التي قد يكون لها أثرها في فعاليات القرارات وسلامتها.

ومن خلال عرضنا للقيادة وخصائصها ومهاراتها، يتبين لنا أن القيادة روح العمل التنظيمي في المؤسسة، وعليها تتوقف فاعليتها وحيويتها واستمرار وجودها، فالقيادة تعمل على حفز الهمم وإلهاب الحماس وبناء الثقة وتعظيم الروح المعنوية وخلق الدافعية لدى الأفراد، حيث أن القيادة الحقيقية تستمد سلطتها الفعلية من شخصية القائد وخبرته وقدرته على التعامل مع الأفراد بطريقة تشكل الدافع الداخلي للقيام بالعمل من اجل تحقيق أهداف المؤسسة.

فالقيادة عبارة عن مجموعة من القدرات المهارات التي يتمتع بها القائد، والتي تمكنه من التأثير في المرؤوسين وتوجيههم بطريقة يكسب من خلالها ودهم واحترامهم وطاعتهم له، وولاءهم وانتماءهم للمؤسسة، وجعلهم يعملون ضمن فريق متعاون لتحقيق الأهداف المنشودة. فرؤية القائد الواضحة للجماعة تمكنه من تفعيل دور الجماعة، وتسهيل دوره في قيادتها.

كما أن القيادة التربوية ينصب تركيزها على المتعلم، وتبرز أهميتها في تحسين عملية التعليم والتعلم، وان نجاح الإدارة المدرسية يتوقف على المدير القائد، فان مدير المدرسة يلعب دورا هاما في تحديد الأهداف، وفي رسم الوسائل الموصلة إليها، وله دور هام في وضع خطط النشاط المختلفة، وفي توفير المناخ الفكري والمادي والنفسي المناسب لتنظيم وتوجيه جهود العاملين في المدرسة بغية تنفيذ تلك الخطط. فالقيادة التربوية تعبر عن درجة ممارسة مدير المدرسة لمجموعة

من المهارات القيادية التي تمكنه من توفير المناخ التربوي المناسب للمعلمين والطلبة، وتـشجيعهم على التعاون والتفاعل فيما بينهم لتذليل الصعاب ومواجهة المشكلات، واتخاذ القرارات التي تؤدي إلى تحسين العملية التعليمية التعلمية، وتحقيق الأهداف التربوية المنشودة للمدرسة.

ومن خلال التصنيفات المختلفة للمهارات القيادية التي أوردها علماء الإدارة، يمكن تحديد عدد من المهارات المكتسبة التي تؤثر في أداء مدير المدرسة كقائد تربوي والتي يمكـن تنميتهـا بالتدريب، ومن تلك المهارات: المهارات الذاتية، والفنية، والإنسانية، بالإضـافة إلـى المهـارات الادراكية، وهي من أهم السمات والقدرات اللازمة والمطلوب توفرها لدى مدير المدرسـة الـذي ينبغي النجاح في مجال عمله.

فالقيادة التربوية الفعالة هي صمام النجاح لكل مؤسسة تربوية، والقيادة التربويـة الفعالـة تسهم في تطوير مهارات ومواهب المعلمين في المدرسة، فهي قادرة على قيادة التغيير ومـساعدة الآخرين من خلال عملية التغير، كما تشارك في صنع القرارات المـشتركة مـع فريـق العمـل المدرسي، بما في ذلك المعلمون والطلبة والآباء، والقيادة التربوية الفعالة تحدد مسؤوليات المعلمين في جميع مستويات التعليم. كما تعزز وتدعم المجتمع المحلي والتعلم المستمر وتشجع النمو والتنمية من اجل الوصول إلى الهدف المنشود للمدرسة وهو ارتفاع التحصيل الدراسي لجميع الطلبة.

ثانيا:الدراسات السابقة

قامت الباحثة بإجراء مسح للدراسات العربية والأجنبية المتعلقة بالمهارات القيادية. وبعد العودة إلى المكتبة وقواعد البيانات العربية والعالمية استطاعت الباحثة الحصول على العديد من الدراسات الخاصة بالموضوع. ويتناول هذا الجزء الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة حيث قامت الباحثة باستعراضها بحسب تسلسلها التاريخي من الأقدم إلى الأحدث. ومن ثم وضع في نهايتها تعقيبا عاماً يتضمن موقع الدراسة الحالية منها. وتالياً عرض لهذه الدراسات

في دراسة لتيلسون (Tilloston, 1995) هدفت إلى اختبار نظرية "كاتز" (Katz) التي طورها سنة (1974)، حيث قام من خلال هذه النظرية بتصنيف المهارات الإدارية الضرورية للمديرين في المؤسسات المختلفة إلى ثلاث مجموعات، وهي: (المهارات الفكرية، المهارات الإنسانية، والمهارات الفنية)، وقد حاولت هذه الدراسة استقصاء درجات إدراك المديرين في مؤسسات التعليم العالي لأهمية هذه المهارات لهم، وكذلك البحث عن أية فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجات تعزى لاختلاف المستوى الإداري للإداريين والمهنة والوظيفة والجنس. ولقد اعتمد الباحث على الاستبانة في هذه الدراسة التي طبقها على عينة عشوائية ممن يتولون مناصب إدارية في مؤسسات التعليم العالي. وقد أشارت النتائج إلى أن المهارات التي اعتبرت أكثر أهمية لأفراد العينة وقعت ضمن فئة المهارات الإنسانية. وأشارت النتائج أيضاً إلى أن المهارات الإنسانية اعتبرت الأكثر أهمية لجميع الإداريين في جميع المستويات الإدارية، وتبعها في الأهمية المهارات الفكرية، ثم المهارات الفنية. كما وأنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس.

أجرى ماسارو وأوقستيس (Augustus, 2000) دراسة هدفت إلى اختبار العلاقة بين النمط القيادي لمدير المدرسة وإدراك المعلمين للنمط القيادي لمدير مدارستهم وأثره على المناخ

التنظيمي السائد في المدرسة. عينة الدراسة تكونت من (330) معلماً واستخدم الباحث أداة هرسي وبلانشرد وكانت النتائج بأنه لا يوجد أثر لمدير المدرسة في المناخ التنظيمي كما أن المديرين والمعلمين يعملون بشكل تعاوني بهدف تحسين الاتصال بينهم وأوصت الدراسة بأنه على المدير والمعلم العمل سويا من أجل تحسين العلاقة بينهم من أجل تحسين مخرجات المدرسة.

وأجرى شابن (Chapin, 2001) دراسة هدفت إلى تحليل أثر برنامج القيادات الإدارية، والذي اشتمل على (15) مدرسة وذلك من أجل تحسين الإمكانيات القيادية لمدراء المدارس الإعدادية. واستخدمت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي بالإضافة إلى الأسلوب الإحصائي، لتحقيق هدفها، والإجابة عن تساؤلاتها. وجاء من نتائج هذه الدراسة أن المشاركين في البرنامج قد تحسنت مهارة الاتصالات داخل المدرسة لديهم وتحسين عملية التغذية الراجعة للمعلمين في مجال عملية التدريس، وإعداد الخطط الدراسية، وتطوير عملية المهام والأهداف المدرسية وكما أنها عززت من النواحي القيادية للمدير.

وأجرى داير (Dyer, 2002) دراسة هدفت إلى التعرف على مدى مساهمات وفوائد القيادة التي تبنى على مفهوم العلاقة مع الآخرين، حيث تطرقت هذه الدراسة إلى ستة مفاهيم حول تطوير مهارات القيادة التربوية والتي يطورها مركز القيادة الإبداعية في جرينسبورو (Greensboro) في كارولينا الشمالية، وهي: (الموظفون الجدد، إدارة المصاعب، التعامل مع المتغيرات التي تحصل مع الآخرين، فعالية التعامل مع المشاكل العملية لدى الموظفين، الذكاء المكتسب، العمل الجماعي). وقد تم بناء استبيان طبق على عينة الدراسة، والتي تكونت من (150) معلماً، موزعين على خمس مناطق تعليمية في ولاية كارولينا الشمالية، ومن أبرز نتائج هذه الدراسة التأكيد على أن يكون القائد ملماً بمفهوم العلاقات الإنسانية كسلوك يتبناه داخل

العمل، وعلى القائد أن يهتم كثيراً في البحث عن كل ما هو جديد في العلاقات الإنسانية ليبقى على اتصال على عمليات التجديد والتطوير.

وهدفت دراسة الكلدراوي (2003) إلى التعرف على واقع القيادة لدى مديري المدارس في مديرية تربية منطقة عمان الثالثة في الأردن من وجهة نظرهم. وأعتمد الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت أداة الدراسة وهي الاستبانة على مجتمع الدراسة وعينتها والبالغ عددهم (128) مديراً ومديرة، كما استخدم مقياس القدرات القيادية وقد أحتوى (47) مقدرة قيادية. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن (12) قدرة من القدرات المقاسة بمقياس القدرات القيادية زادت عن نسبة امتلاك أفراد العينة لها عن 70%. بينما (17) قدرة كانت نسبة امتلاكها 30%. وإن مجال القدرات الموضوعية احتل المرتبة الأولى، تلاه مجال المرونة، ثم مجال ممارسة الصلاحيات، ثم مجال اتخاذ القرارات، ثم مجال العلاقات الإنسانية، في حين كان مجال قدرات مبادئ الاتصال احتلت المرتبة الأخيرة. وقد أوصت الدراسة بالعمل على تنمية قدرات مديري المدارس في مجالات العلاقات الإنسانية، واتخاذ القرارات، ومبادئ الاتصال، وذلك عن طريق عقد دورات تدريبية وورش عمل ومشاغل لمديري المدارس.

وفي دراسة لناندي (Nandi, 2004) هدفت إلى تقييم اكتساب المهارات التي يحتاجها مدراء المدارس لتعزيز القدرة لديهم لإدارة مدارسهم بفاعلية. وأكدت هذه الدراسة أن إدارة المدارس هي مهمة صعبة، خصوصاً في البلدان التي يسكنها ذوي البشرة السوداء والبلدان التي تعتبر أقلية قومية في الدولة، حيث تكون الموارد محدودة. ومن أجل التعامل مع مهمة إدارة المدارس على نحو فعال، فإن فريق إدارة المدرسة في حاجة إلى المهارات الشخصية الذاتية، والمهارات التحفيزية والمهارات السياسية. لذا فمن الضروري التأكد من أن الأشخاص الذين يلتحقون لفريق إدارة المدرسة يتمتعون بهذه المهارات. وبالإضافة إلى ذلك، ينبغي أن تتاح

للأشخاص الذين هم فعلاً في فريق إدارة المدرسة ولا يمتلكون هذه المهارات، أن تتوفر لديهم الفرص لتعزيز واكتساب المهارات اللازمة من خلال برامج تأهيل معدة لذلك.

أما دراسة الريمي (2005) والتي هدفت إلى التعرف على المهارات القيادية اللازمة لمديري المدارس الثانوية في مدينة تعز اليمنية والمهارات القيادية السائدة لديهم حالياً، إضافة إلى المهارات القيادية التي يحتاجون إلى التدرب عليها. واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي وأداته الاستبانة. بلغت عينة الدراسة من معلمين ومعلمات والبالغ عددها (283) منهم (100) معلماً و(183) معلمة من مجموع المجتمع الأصلي البالغ (945) معلماً ومعلمة أي ما نسبته (30%)، وصممت أداة احتوت على (57) فقرة موزعة على محاور الدراسة الثلاثة المتمثلة بالمهارات القيادية اللازمة والسائدة والتي يحتاج فيها المديرون إلى تدريب، كما وقد توصلت إلى أن المهارات القيادية اللازمة لمديري ومديرات المدارس الثانوية في مدينة تعز والتي حصلت على المرتبة الأولى هي المهارات الذاتية وتليها من حيث الأهمية المهارات الإنسانية ثم المهارات الفنية. وأن المهارات القيادية السائدة لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية في مدينة تعز والتي تبين أنها أكثر سيادة هي المهارات الفنية يليها الذاتية ثم الإنسانية، وان المهارات القيادية التي يحتاجها مديرو المدارس في مدينة تعز إلى تدريب احتلت المهارة الذاتية المرتبة الأولى تليها المهارات الفنية ثم المهارات الإنسانية. كما لم تظهر النتائج أية فروق دالة بين رؤى المعلمين والمعلمات نحو المهارات القيادية لمديريهم سواء اللازمة أو السائدة أو التي تحتاج إلى تدريب وفقا لمتغيري المؤهل والخبرة. وأظهرت نتائج الدراسة أيضاً وجود فروقاً ذات دلالة بين رؤى المعلمين والمعلمات نحو المهارات القيادية لمديريهم سواء الإنسانية بالنسبة للمهارات اللازمة والتي يحتاج فيها المديرون إلى تدريب أو الذاتية والفنية بالنسبة للمهارات السائدة وفقاً لمتغير الجنس.

وهدفت دراسة ريشر (Richer, 2006) إلى تصنيف المهارات القيادية الرئيسية المرتبطة بالبيئات المدرسية النشطة اجتماعياً، وفحص التغيرات القيادية المتعلقة بالدعم المدرسي للسلوك الإيجابي، والتوصيات من واقع العمل، بالإضافة إلى ذلك هدفت هذه الدراسة إلى إنشاء خطاً من البحث يرتبط مع القيادة الإدارية والدعم المدرسي للسلوك الإيجابي. وقامت الباحثة بتحليل وصفي للمراجع المتعلقة بالقيادة الإدارية، التعليم الخاص، الدعم المدرسي للسلوك الإيجابي الناتج من تحديد (31) مهارة إدارية. وقد طورت استبيان من أجل الدراسة، وزع على (725) مستجيباً، وهم (431) من مدارس تطبق الدعم المدرسي للسلوك الإيجابي، و(294) من مدارس لا تطبق الدعم المدرسي للسلوك الإيجابي في ولاية ميسوري الأمريكية. وكان من بين نتائج الدراسة أن المدراء والهيئة التدريسية قدروا أهمية كل واحد من المهارات الــ(31) عالياً وأن المستجيبون في الهيئة التدريسية الرسمية في الدعم المدرسي للسلوك الإيجابي أبدو معدلات إحصائية أعظم عن الرضا الوظيفي من أولئك الذين يعملون في المدارس التي لا تدعم السلوك الإيجابي.

وفي دراسة أجراها سيار (2006) قد هدفت إلى معرفة مستوى ممارسة مديري ومديرات المدارس الابتدائية لمهارات العلاقات الإنسانية في مملكة البحرين من وجهة نظر المديرين المساعدين والمعلمين وأساليب تنميتها. وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع المديرين المساعدين (ذكور وإناث) والمعلمين (ذكور وإناث) في المدارس الابتدائية الحكومية بمملكة البحرين، للعام الدراسي (2005/2006) والبالغ عددهم (111) مديراً مساعداً ومديرة مساعدة، و(4408) معلما ومعلمة، وقد اختيرت منهم عينة طبقية عشوائية بلغ حجمها (70) مديراً مساعداً منهم (17) ذكور و(53) إناث، و(333) معلماً منهم (84) ذكور و(249) إناث. وقد صمم الباحث استبانه لقياس مستوى ممارسة مديري ومديرات المدارس الابتدائية لمهارات العلاقات الإنسانية،

وخلصت الدراسة إلى أن مديري ومديرات المدارس يمارسون مهارات العلاقات الإنسانية بدرجة متوسطة تبعا لرأى المديرين المساعدين وبدرجة عالية تبعا لرأى المعلمين، وأن مجال العلاقات الإنسانية الأكثر ممارسة من قبل مديري ومديرات المدارس هو مجال الإثارة الدافعية، فيما احتل مجال العمل الجماعي المرتبة الرابعة والأخيرة من حيث درجة الممارسة. وخلصت الدراسة أيضاً إلى عدم وجود فروق ذات دلالة بين متوسطات استجابات المديرين المساعدين والمديرات المساعدات، وبين استجابات المعلمين والمعلمات فيما يتعلق بمستوى ممارسة مديري المدارس الابتدائية في مملكة البحرين لمهارات العلاقات الإنسانية. فيما كشفت عن وجود فروق ذات دلالة بين متوسطات استجابات المعلمين والمديرين المساعدين فيما يتعلق بمستوى ممارسة مهارات العلاقات الإنسانية لصالح المعلمين.

وفي دراسة أجرتها بلبيسي (2007) والتي هدفت الدراسة إلى تعرف درجة ممارسة المهام القيادية لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية في محافظات الضفة الغربية من وجهة نظر المعلمين فيها والمديرين أنفسهم، كما هدفت إلى تعرف أثر كل من متغيرات (المحافظة، الجنس، المؤهل العلمي، موقع المدرسة الخبرة العملية، التخصص، الوظيفة) على درجة الممارسة. وتكون مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس الثانوية الحكومية والبالغ عددهم (627) مديراً ومديرة في محافظات الضفة الغربية في العام الدراسي (2006)، بالإضافة إلى معلمي ومعلمات المدارس والبالغ عددهم (8280) معلماً ومعلمة. وقد أجريت الدراسة على عينة قوامها (107) مديراً ومديرة ،و(635) معلماً ومعلمة، واشتملت الاستبانه على (62) فقرة وأعدت بصيغتين، الأولى للمديرين والمديرات، والثانية للمعلمين والمعلمات. وتوصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة المهام القيادية لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية في محافظات الضفة الغربية كانت كبيرة بنسبة (78,2%)، وكانت حسب الترتيب التالي: (المجال

الإداري، ثم مجال العلاقة مع المجتمع المحلي، ثم مجال الطلبة، ثم المجال الفني، ثم مجال العلاقات الإنسانية). وكشفت الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة في درجة ممارسة المهام القيادية لدى المديرين والمديرات تعزى لمتغير الجنس، إلا في مجال العلاقات الإنسانية حيث كان الفرق لصالح الذكور، وفي متغير الخبرة العملية كانت الفروق ذات دلالة في المجال الإداري فقط حيث كان الفرق لصالح ذوي الخبرة أكثر من (10) سنوات، وفي متغير الوظيفة، إلا في مجال العلاقات مع المجتمع المحلي حيث كان الفرق لصالح المديرين.

وهدفت دراسة الغامدي (2007) إلى التعرف على مستوى المهارات القيادية المتوفرة وتطويرها لدى مديري المدارس الثانوية في منطقة الباحة في المملكة العربية السعودية، وتطوير هذه المهارات المتوفرة لدى المديرين بهدف تحسين العمل المدرسي. وتكونت عينة الدراسة من (308) مدير ومعلم، (35) مدير، و(273) معلم. بحيث وزعت عليهم استبانة للكشف عن مستوى المهارات المتوفرة في القائد التربوي، صممت الاستبانة حسب سلم خماسي يقيس ستة مجالات من المهارات القيادية. واتبعت الدراسة المنهج الاستكشافي كأسلوب في البحث عن الفجوات في العمل القيادي لدى المديرين في سبيل سدها وتطويرها. وتوصلت الدراسة إلى أن المديرين يتمتعون بمستوى مهارات كبيرة في القيادة الإستراتيجية بصورة عامة، أما صياغة الأهداف الإستراتيجية لمناهج العمل بطريقة قابلة للقياس وتحديد السقف الزمني لتحقيق كل من أهداف الخطة كانت متوسطة. كما ويتمتع المديرون بمستوى مهاري كبير في اتخاذ القرارات ولكن مستوى مشاركة العاملين معه والعمل معهم على تقييم القرارات المتخذة كانت متوسطة. وبينت الدراسة عدم وجود اختلاف بين المديرين والمعلمين في تقديرهم لمستوى توافر المهارات القيادية الإستراتيجية في المديرين ما عدا إثراء النشاطات المدرسية لأفكار إستراتيجية مفعلة

وامتلاك المديرين النظرة المستقبلية الواضحة للتعليم الثانوي السعودي فهم يختلفون في تقدير مستوى هاتين المهارتين.

وأجرى الفلاحي (2007) دراسة هدفت إلى معرفة مدى توافر المهارات القيادية لدى مدير المدراس الريفية في الجمهورية اليمنية، كما تهدف للتعرف على الاختلافات في وجهات النظر لدرجة توافر المهارات القيادية وفقاً لمتغيرات الدراسة الجنس، والمهنة، والمؤهل، والعمر. ومن جهة أخرى تهدف إلى التوصل لاقتراحات لتحسين أداء الإدارات للمهارات المختلفة، حيث استخدم لذلك المنهج الوصفي التحليلي، تكون المجتمع من جميع معلمي ومعلمات ومديري ومديرات وموجهي وموجهات العاملين بمديرية الحداء، وتكونت عينة البحث من عدد من المعلمين يصل إلى (95) معلم من عدة مدارس، وأعداد المديرين حوالي (31) مدير وعدد المشرفين (27) مشرف، حيث استخدم الباحث الاستبانه كأداة للدراسة. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين أفراد العينة وفق متغير المهنة، فيما لا توجد فروق دالة إحصائياً بين أفراد العينة وفق متغير الجنس، والمؤهل، والعمر.

وأجرى محمد (2007) دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى المهارات الإدارية للقيادات التربوية في محافظتي عدن والضالع. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وهو أسلوب مناسب للتعرف على مستوى المهارات الإدارية لدى القيادات الإدارية التربوية، وشملت الاستبانة عينة عشوائية مكونة من (182) قائداً تربوياً مثلت نسبة (35%) من مجتمع الدراسة الأصلي البالغ عددهم (510) قائداً تربوياً. وتوصلت إلى أن مجال المهارات الإدارية والمالية حصل على متوسط حسابي قدره (3.92)، ثم مجال مهارات العلاقات الإنسانية بمتوسط حسابي قدره (3.90)، ثم مجال المهارات الفنية (الأدائية) بمتوسط حسابي قدره (3.82)، ومن ثم مجال المهارات الإدراكية (المعرفية) بمتوسط قدره (3.81). وأظهرت النتائج أيضاً إلى عدم وجود

فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات عينة الدراسة لمستوى المهارات الإدارية للقادة تعزى إلى متغير المحافظة، غير أن النتائج أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المهارات القيادية تعزى إلى متغير المؤهل العلمي، وكذلك متغير سنوات الخبرة الإدارية للقادة، وكانت الفروق في متغير المؤهل العلمي لصالح فئة (البكالوريوس)، ولصالح فئة (أكثر من 15 سنة) لمتغيرين على التوالي.

وأجرى علي (2008) دراسة في سورية هدفت إلى معرفة درجة ممارسة القيادة التربوية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي في مدينتي دمشق وحمص، إضافة إلى معرفة أثر كل من الخبرة، والمؤهل العلمي في تحديد درجة ممارسة القيادة لدى مديري مدارس التعليم الأساسي في مدينتي دمشق وحمص. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري مدارس التعليم الأساسي الحكومية في مدينتي دمشق وحمص والبالغ عددهم (592) مدير ومديرة، منهم (183 مديراً، و411 مديرة). وقد اختيرت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية الطبقية والبالغ عددها (331) بنسبة 90%. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث استبانة موزعة على خمسة مجالات، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة القيادة التربوية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي في مدينتي دمشق وحمص جاءت قليلة جدا بمتوسط حسابي (30%)، كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة وجاءت لصالح (1-5 سنوات)، وكذلك تعزى لصالح متغير المؤهل العلمي وجاءت لصالح (البكالوريوس).

وهدفت دراسة عالم (2008) إلى التعرف على درجة ممارسة القيادات التربوية في الإدارة العامة للتربية والتعليم للبنين بالعاصمة المقدسة لعملية اتخاذ القرار، وعلى الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول عملية اتخاذ القرار. استخدم الباحث المنهج الوصفي،

وصمم لذلك استبانة خاصة، وتكونت عينة الدراسة من القادة التربويين في الإدارة العامة للتربية والتعليم للبنين بالعاصمة المقدسة، والبالغ عددهم (108) قائد تربوي، موزعين على القادة الذين يديرون المناصب الإدارية والبالغ عددهم (38) قائداً تربوياً، إضافة إلى (70) مشرفاً تربوياً. ومن أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن درجة ممارسة عملية اتخاذ القرارات لدى القادة التربويين كانت بدرجة كبيرة، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول عملية اتخاذ القرارات لدى القادة التربويين وفقاً للمتغيرات التالية (عدد سنوات الخبرة، الدورات التدريبية)، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول عملية اتخاذ القرارات لدى القادة التربويين وفقاً للمتغيرات التالية (المؤهل العلمي، مقر العمل).

أجرى أبو زعيتر (2009) دراسة هدفت إلى معرفة درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للمهارات القيادية من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية، إضافة إلى تحديد درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة للمهارات القيادية. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحيلي. وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية في محافظات غزة والبالغ عددهم (3690) موزعين على (123) مدرسة ثانوية، وقد اختيرت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية الطبقية والبالغ عددها (850) معلم ومعلمة موزعين على (36) مدرسة ثانوية. استخدم الباحث استبانة مكونة من خمسة مجالات هي: المهارة الذاتية، والمهارة الفنية، والمهارة الإنسانية، والمهارة الفكرية، والمهارة الإدارية. وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للمهارات القيادية كانت عالية وبلغت 77.7 %.

أجرت شهاب (2009) دراسة هدفت إلى معرفة درجة ممارسة مهارات القيادة الإدارية والتربوية لمديري المدارس الابتدائية في مركز محافظة نينوى من وجهة نظر المعلمين، إضافة إلى تقديم برنامج تطويري لرفع مستوى مهارات القيادة الإدارية والتربوية لدى أولئك المديرين. تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية في مركز محافظة نينوى والبالغ عددهم (4420) معلمة ومعلم. وقد اختيرت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية الطبقية والبالغ عددها (800) معلم ومعلمة. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة استبانة موزعة على ثمانية مجالات هي: مجال المهارات الذاتية، ومجال المهارات الفنية، ومجال المهارات الإنسانية، ومجال المهارات الذهنية، ومجال مهارات تطوير الكفايات التعليمية للمعلمين، ومجال مهارات تحسين تنفيذ المناهج الدراسية، ومجال رعاية التلاميذ، ومجال التعاون مع المجتمع المحلي. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة مهارات القيادة الإدارية والتربوية لمديري المدارس الابتدائية في مركز محافظة نينوى من وجهة نظر المعلمين كانت منخفضة جدا وبمتوسط حسابي بلغ (39%).

وفي دراسة شارما (Sharma, 2010) هدفت هذه الدراسة لتبيان العلاقة بين تصور المعلمين للقدرات القيادية لمدرائهم في النظر لصفات القيادة من التعاطف، وصنع القرار، إدارة الوقت، والراحة ... والخ. وشاركت في هذه الدراسة ثلاثمائة مدرسة في ماليزيا، وتم تطوير استبانة حول قياس القدرات والصفات القيادية وأعطيت للعينة. وأظهرت النتائج أن مدراء المدارس لديهم قدرات قيادية معتدلة وأيضاً مستوى معتدل من الصفات القيادية، ولكن أظهرت الدراسة أن هناك علاقة قوية وإيجابية بين إدراك المعلمين على قدرات القيادة والصفات القيادية لمديري المدارس. وخلصت الدراسة إلى أن القيادة الناجحة ليست نتيجة لمجرد الحصول على الموقف، بل تسعى لامتلاك المعرفة والفهم لمهارات القيادة الناجحة مع القدرة الشخصية على

التنفيذ الفعال لهذه المهارات. وبالتالي فإن قادة المدارس بحاجة إلى مهارات رائعة لتوفير القيادة الفعالة في بيئات المدرسة المتنوعة، كما وإن القيادة ليست مفهوماً بحد ذاته، إذ ينبغي أن ينظر إليه من قبل أتباعه.

أجرى أبو تينة والقاسم (2011) دراسة في الأردن والتي هدفت إلى التعرف درجة ممارسة مديرات مدارس محافظة الزرقاء للأنماط الإدارية والقيادية في مدارسهن من وجهة نظر المعلمات. وقد تكونت عينة الدراسة من (400) معلمة تم اختيارهن بالطريقة العشوائية من المرحلتين الأساسية والثانوية للإجابة عن مقياس الأنماط الإدارية والقيادية الذي تم ترجمته وتكييفه للبيئة الأردنية. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود ممارسة متوسطة في المعدل للأنماط الإدارية وأن أكثر الأنماط الإدارية ممارسة هو نمط المكافأة المحتملة وبمتوسط ممارسة مرتفع، يليه على التوالي نمط الإدارة السلبية بالاستثناء.فنمط الإدارة النشطة بالاستثناء وبممارسة متوسط لكليهما. كما أظهرت نتائج الدراسة وجود ممارسة مرتفعة في المعدل للأنماط القيادية وأن أكثر الأنماط القيادية ممارسة هو نمط الدافع الإلهامي وبمتوسط ممارسة مرتفع، يليه نمطا الاستثارة الفكرية والتأثير المثالي وبممارسة مرتفعة لكليهما. وكان نمط الاعتبارية الفردية النمط القيادي الأقل ممارسة وبمتوسط ممارسة متوسط. كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة مديرات مدارس محافظة الزرقاء للأنماط الإدارية والقيادية تعزى لمتغيرات المؤهل العلمي، أو المرحلة الدراسية، أو الخبرة التدريسية للمعلمات.

أما دراسة شاهين (2011) فقد هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة المديرين الجدد للمهارات القيادية في المدارس الحكومية بمحافظات غزة من وجهة نظرهم وسبل تنميتها، ولتحقيق أهداف الدارسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته لموضوع الدراسة، وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع المديرين الجدد في محافظات غزة الذين تم تعيينهم في

العامين الدراسيين (2008- 2010)، والبالغ عددهم (192) مديراً ومديرة وقد استجاب منهم (155) أي ما نسبته (80.72%). كما وقامت الباحثة بتصميم الاستبانة كأداة للدراسة، تكونت من (79) فقرة وزعت على خمسة مجالات هي: المهارات الذاتية، المهارات الفنية، المهارات الإنسانية، المهارات الفكرية، المهارات الإدارية. وقد توصلت الدراسة إلى أن المتوسط الحسابي لجميع المهارات القيادية يساوي (4.39) وبدرجة توافر كبيرة، فقد جاء ترتيب المهارات كالتالي: (المهارات الإدارية، ثم المهارات الذاتية، ثم المهارات الفنية، ثم المهارات الفكرية، وأخيراً المهارات الإنسانية). وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين تقديرات المديرين الجدد لحاجاتهم لتنمية مهاراتهم القيادية تعزي للمتغيرات (الجنس، والمنطقة التعليمية، والمرحلة الدراسية).

أجرى جوفراني (Ghofrani, 2012) دراسة هدفت إلى تحديد العلاقة بين أنماط القيادة والصفات الشخصية لدى مديرية التربية البدنية في مديريات تربية وتعليم خرسان، وقد تكونت عينة الدراسة من (55) مديراً إدارياً للتربية البدنية في مديريات تربية وتعليم منطقة خرسان. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث استبانتين الأولى: تتعلق بأنماط القيادة لدى مديري إدارة التربية البدنية، والثانية: تتعلق بالسمات الشخصية لدى مديري إدارة التربية البدنية في مديريات تربية وتعليم خرسان. وقد أظهرت النتائج أن هناك علاقة بين أنماط القيادة والسمات الشخصية لدى مديري إدارة التربية البدنية، كما أظهرت النتائج أن النمط القيادي لدى هؤلاء المدراء يتصف بالقيادة الموجهة، كما أشارت الدراسة إلى أن النمط القيادي يتحدد ويرتبط بالسمات الشخصية حسب الموقف.

وأجرى عليان (2012) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة توفر الثقافة التنظيمية والممارسات الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية في محافظتي القدس ورام الله والبيرة ،

والعلاقة بينهما من وجهات نظر المعلمين. وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المدارس الحكومية في محافظتي "القدس ورام الله والبيرة"، والبالغ عددهم (8493) معلماً للعام الدراسي (2011– 2012)، وقد اختارت الباحثة عينة طبقية عشوائية منهم، وقد بلغ عددهم (457) معلماً. وبينت الدراسة أن هناك درجة عالية لتوفر الثقافة التنظيمية والممارسات الإدارية من وجهة نظر المعلمين، وقد بلغ متوسط الحسابي للاستجابات (4.01 و 4.06) على التوالي. وأشارت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة بين متوسطات وجهات نظر المعلمين في مجالات الثقافة التنظيمية والممارسات الإدارية في المدارس الحكومية، تعزى لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة العملية، كما وبينت وجود ارتباط إيجابي بين الثقافة التنظيمية، والممارسات الإدارية في المدارس الحكومية من وجهات نظر المعلمين.

كما أجرى أبو مخ (2013) دراسة هدفت للكشف عن درجة ممارسة مديري المدارس الابتدائية للمهارات القيادية من وجهة نظر المعلمين داخل الخط الأخضر في ضوء الرؤى المستقبلية. ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد ثلاث أدوات: استبانتين، ومقابلة. وقد كانت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة من مجتمع الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (230) معلما ومعلمة، كما تم إجراء (7) مقابلات. وقد توصلت الدراسة إلى نتائج، وأبرزها: أن درجة ممارسة مديري المدارس الابتدائية للمهارات القيادية من وجهة نظر المعلمين كانت كبيرة، كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات: الجنس، الرتبة العلمية، الخبرة، وأعمل في مدرسة يديرها/ تديرها.

موقع الدراسة الحالية

من خلال استعراض الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية ومتغيراتها يتضح أن هناك تنوع في المواضيع والأهداف والنتائج المحصلة بتنوع الجوانب التي عالجتها

كل دراسة من هذه الدراسات، ويتضح الاهتمام بتناول موضوع القيادة ومهارتها بشكل كبير لما له من علاقة قوية بالتأثير بالأفراد لتحقيق الأهداف .

بحثت بعض الدراسات السابقة في واقع القيادة لدى مديري المدارس كدراسة الكلداوي (2003).

كما استعرضت بعض الدراسات الأجنبية مثل دراسة ناندي (Nandi, 2004) اكتساب المهارات التي يحتاجها مديري المدارس لتعزيز القدرة لديهم لإدارة مدارسهم بفاعلية.

وتناولت دراسة الريمي (2005) التعرف على المهارات القيادية اللازمة لمديري المدارس، وبحثت بعض الدراسات في تصنيف المهارات القيادية مثل دراسة ريشر (Richer, 2006) والبلبيسي (2007).

كما بحثت بعض الدراسات مستوى وتوفر المهارات القيادية مثل دراسة الغامدي (2007) والفلاحي (2007) ودراسة الشهاب (2009).

كما تناولت دراسة أبو تينة والقاسم (2011)، (ماسارو وأوقستيس،2000) ممارسة مديرات المدارس للأنماط القيادية والإدارية في مدارسهم.

وتناولت بعض الدراسات درجة ممارسة مديري المدارس الابتدائية للمهارات القيادية من وجهة نظر المعلمين (2013) (أبو زعيتر،2009).

وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في توجيه مسار الدراسة الحالية من حيث تحديد المشكلة والمنهجية المستخدمة في الدراسة، كما استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في طرح الأدب النظري وفي تطوير أداة الدراسة ومقارنة النتائج وتفسيرها لبيان أوجه الاتفاق والاختلاف بينها.

تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بأنها بحثت في درجة ممارسة المهارات القيادية لدى مديرات المدارس في محافظة إربد من وجهة نظر المعلمات والتعرف على المعيقات التي تمنع المديرة من ممارسة المهارات القيادية من وجهة نظر المديرات كما وقدمت مجموعة من المقترحات لتطوير ممارسة هذه المهارات حتى تستطيع المديرة القيام بدورها القيادي بشكل فعال.

وقد تميزت الدراسة الحالية بأنها اعتمدت المنهجين الوصفي المسحي والنوعي ولم تقتصر على منهجية واحدة كما في معظم الدراسات السابقة.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتضمن هذا الفصل عرضاً مفصلاً للإجراءات المتبعة في تحقيق أهداف الدراسة، بدءاً من المنهج المستخدم وصف مجتمع الدراسة، وطريقة اختيار العينة، وخطوات تطوير أداة الدراسة، والإجراءات التي اتبعت للتأكد من صدقها وثباتها، وكيفية تطبيقها على أفراد العيّنة. وانتهاءً بوصف طريقة جمع البيانات، وأسلوب تصحيح إجابات أفراد العيّنة.

منهج الدراسة:

تم الاعتماد على مناهج البحث الكمي والنوعي لتحقيق أهداف هذه الدراسة فقد استخدم المنهج الوصفي المسحي كأحد تصاميم البحث الكمي بوصفه الأسلوب الأنسب لتقصي درجة ممارسة مديرات المدارس في محافظة إربد للمهارات القيادية والمقاس باستجابات المعلمات على فقرات استبانة دور مديرات المدارس التي أعدت لهذه الغاية. كما اتبع منهج دراسة الحالة كونه أحد تصاميم البحث النوعي الأنسب لتقصي المعيقات التي تواجه مديرات المدارس في ممارسة المهارات القيادية، والتعرف إلى الحلول المقترحة من وجهة نظرهم من خلال إجراء مقابلات غير مقننة مع المديرات ثم تكميمها عن طريق تحليل محتوى المقابلات كوحدة للتحليل والفكرة كفئة للتحليل.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع مديرات المدارس الحكومية لمحافظة إربد والبالغ عددهن (394) مديرة. كما اشتمل مجتمع الدراسة على جميع معلمات المدارس الحكومية التابعة لمحافظة إربد للعام الدراسي (2013- 2014) وعددهن (8768) معلمة.

عينتا الدراسة:

تم اختيار عينتي الدراسة في ضوء أدواتها حيث اختارت الباحثة عينة عشوائية طبقية مراعيا لتوزيع فئات متغيرات الدراسة من خلال استخدام الأساليب الإحصائية العشوائية لضمان مصداقية النتائج، ولضمان شمول جميع المتغيرات الديمغرافية في الدراسة؛ وذلك للتعرف على درجة ممارسة مديرات المدارس في محافظة إربد للمهارات القيادية، إذ تشكلت عينة الدراسة الأولى من (500) معلمة، وبنسبة شكلت ما يقارب (6%) من معلمات المدارس الحكومية في محافظة إربد، وقد تم استرجاع (486) استبانة من الاستبانات التي قامت الباحثة بتوزيعها وقد كانت جميعها صالحة للتحليل مما أصبحت نسبة عينة التطبيق من المجتمع الكلي للمعلمات ما يقارب (5.5%).

كما اشتملت الدراسة على عينة أخرى قصدية؛ وذلك لإجراء المقابلات غير المقننة معهم مؤلفة من (15) مديرة، وبنسبة شكلت ما يقارب (4%) من مديرات المدارس الحكومية في محافظة إربد والتي تتبع أساليب التعيين النوعية، إذ اشتملت عينة الدراسة على كافة المتغيرات الديمغرافية التي تناولتها الدراسة الحالية. والجدول (3) يوضح توزيع أفراد العينة الأولى على متغيرات الدراسة.

الجدول (3)

توزيع أفراد العينة الأولى على متغيرات الدراسة

متغيرات الدراسة	الفئات	التكرار	النسبة
التخصص	تخصصات إنسانية	282	58.0
	تخصصات علمية	204	42.0
الخبرة	اقل من 5 سنوات –1	135	27.8
	5 – 10 سنوات	180	37.0
	أكثر من 10 سنوات	171	35.2
المؤهل العلمي	اقل من بكالوريوس	84	17.3
	بكالوريوس	289	59.5
	دراسات عليا	113	23.3
	المجموع	486	100.0

أداتا الدراسة:

لأغراض الدراسة تم تطوير أداتين للدراسة على النحو الآتي:

أولاً: استبانة درجة ممارسة مديرات المدارس في محافظة إربد للمهارات القيادية:

قامت الباحثة بتطوير استبانة بصورتها الأولية تتكون من (60) فقرة وموزعة على أربعة مجالات (ملحق1)لاستطلاع تقديرات المعلمات لدرجة ممارسة مديرات المدارس للمهارات القيادية. وفق الخطوات التالية:

1. الاطلاع على العديد من الأدبيات والدراسات المتخصصة مثل دراسة (مخلافي، 2008) ودراسة (الغامدي، 2007) ودراسة (شهاب،2009) ودراسة (أبو زعيتر،2009).
2. قامت الباحثة بصياغة عدد من الفقرات لتغطية المجالات الأربعة للدراسة التي تصف ممارسة مديرات المدارس في محافظة إربد للمهارات القيادية، كما تم اعتماد "مقياس ليكرت" فيها لتتوزع عليها استجابات المستجيبين وعلى النحو الآتي:1 "بدرجة قليلة جدا"، 2 "بدرجة قليلة"، 3 "بدرجة متوسطة"، 4 "بدرجة كبيرة "، 5 "بدرجة كبيرة جداً".

صدق أداة الدراسة:

أ- صدق المحتوى :

تم التحقق من الصدق الظاهري لأداة الدراسة من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين المختصين وذوي الخبرة في المجالات التربوية والنفسية والإدارية، من أساتذة الجامعات الأردنية ملحق (2)، والبالغ عددهم (15) محكماً، وتم أخذ آراء المحكمين في:

1- وضوح الفقرات وسلامتها اللغوية.

2- مناسبة الفقرة للمستجيب الذي ستطبق عليه الأداة .

3- انتماء الفقرة للمجال الذي أعدت لقياسه.

وبعد استعادة الاستبانة من المحكمين تم تفريغ آرائهم واقتراحاتهم، واعتماد الفقرات والتعديلات التي نالت نسبة اتفاق (80%) فأكثر من آراء المحكمين.

وبعد إجراء التعديلات على الاستبانة بصورتها الأولية حسب ما أوصى به المحكمين، تم إعداد الاستبانة بصورتها النهائية والتي تكونت من (60) فقرة موزعة على أربعة مجالات ملحق (3) والجدول (4) يبين مجالات الدراسة وعدد فقرات كل مجال بصورتها النهائية.

الجدول (4)

مجالات الدراسة وعدد فقرات كل مجال بصورتها النهائية

رقم المجال	اسم المجال	عدد لفقرات
1	المهارات الذاتية	15
2	المهارات الإنسانية	15
3	المهارات الفنية	15
4	المهارات الإدراكية	15
المجموع		**60**

ب- صدق البناء:

لأعراض التحقق من صدق البناء للمقياس، استخرجت معاملات ارتباط فقرات المقياس مع الدرجة الكلية في عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (40) معلمة، حيث تم حساب معامل الإرتباط كل فقرة من فقرات الأدة مع مجالاتها ثم مع الأداه ككل، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل ما بين (0.48-0.80)، والجدول (5) يبين ذلك.

جدول (5)

معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة
1	**.57	**.48	21	**.74	**.67	41	**.76	**.67
2	**.72	**.61	22	**.72	**.65	42	**.85	**.77
3	**.68	**.55	23	**.72	**.57	43	**.74	**.68
4	**.57	**.51	24	**.70	**.53	44	**.86	**.77
5	**.71	**.71	25	**.82	**.68	45	**.78	**.69
6	**.79	**.71	26	**.79	**.69	46	**.64	**.49
7	**.67	**.64	27	**.85	**.76	47	**.82	**.78
8	**.76	**.74	28	**.78	**.76	48	**.64	**.59
9	**.60	**.50	29	**.62	**.65	49	**.76	**.75
10	**.65	**.63	30	**.62	**.72	50	**.74	**.68
11	**.71	**.79	31	**.61	**.64	51	**.81	**.80
12	**.72	**.64	32	**.68	**.69	52	**.68	**.62
13	**.59	**.54	33	**.80	**.80	53	**.64	**.52
14	**.75	**.61	34	**.74	**.70	54	**.73	**.66
15	**.70	**.63	35	**.76	**.67	55	**.71	**.67
16	**.56	**.57	36	**.74	**.65	56	**.78	**.71
17	**.74	**.72	37	**.79	**.73	57	**.80	**.74
18	**.49	**.54	38	**.80	**.70	58	**.67	**.74
19	**.80	**.64	39	**.76	**.70	59	**.82	**.74
20	**.76	**.71	40	**.87	**.79	60	**.77	**.74

** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01).

وتجدر الإشارة إلى أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائياً، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات.

جدول (6)

معاملات الارتباط بين الأبعاد ببعضها والدرجة الكلية

	المهارات الذاتية	المهارات الفنية	المهارات الإنسانية	المهارات الإدراكية	الدرجة الكلية
المهارات الذاتية	1				
المهارات الفنية	**.794	1			
المهارات الإنسانية	**.740	**.807	1		
المهارات الإدراكية	**.873	**.757	**.824	1	
الدرجة الكلية	**.915	**.914	**.924	**.933	1

** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01).

ثبات الأداة:

قامت الباحثة بالتحقق من ثبات أداة الدراسة "استبانة درجة ممارسة مديرات المدارس للمهارات القيادية" من خلال اختيار عينة استطلاعية من أحد المدارس المشاركة وعددهم (40) معلمة وتطبيق أداة الدراسة عليهم ثم إعادة الاختبار (Test-Retest)بعد أسبوعين من تاريخ الاختبار الأول، ثم احتساب معامل ارتباط بيرسون للنتائج، كما تم استخدام معامل الثبات الداخلي (ألفا) لقياس درجة اتساق الإجابات على فقرات الاستبانة باستخدام معادلة كرونباخ – ألفا (Cronbach-Alpha). إذ يُمكّن هذا المعامل من إعطاء نتائج متوافقة لردود المبحوثين اتجاه فقرات الاستبانة ويبين الجدول (7) نتائج معامل الثبات كرونباخ– ألفا (Cronbach-Alpha) لمجالات أداة الدراسة.

جدول (7)

معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والدرجة الكلية

المجـــال	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي
المهارات الذاتية	0.87	0.91
المهارات الإدراكية	0.91	0.93
المهارات الإنسانية	0.93	0.95
المهارات الفنية	0.89	0.93
الدرجة الكلية	0.91	0.97

تفريغ أداة الدراسة:

بعد الانتهاء من جمع الاستبانات من عينة الدراسة، تم ترجمة سلم الإجابة الخاص بفقرات الاستبانة من سلم لفظي إلى سلم كمي، وذلك بإعطاء فئة الإجابـــة "بدرجـــة كبيـــرة جـــداً" (5) درجات، وفئة الإجابة "بدرجة كبيرة "(4) درجات، وفئة الإجابة "بدرجة متوسطة"(3) درجـــات، وفئة الإجابة "بدرجة قليلة" (2)درجتين، وفئة الإجابة "بدرجة قليلة جدا"(1) درجة واحـــدة. ثـــم حساب مجموع الدرجات المتحققة على فقرات درجة ممارسة مـــديرات المـــدارس للمهـــارات القيادية من وجهة نظر المعلمات (منخفضة، متوسطة، مرتفعة) حسب متوسطات إجابات أفـــراد العينة لكل فقرة على النحو التالي:

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{الحد الأعلى للبدائل} - \text{الحد الأدنى للبدائل}}{\text{عدد المستويات}}$$

$$\text{طول الفئة} = \frac{5 - 1}{3} = 1.33$$

وبذلك تكون المستويات الثلاثة على النحو التالي:

- عُد المتوسط الحسابي الذي يقع بين (1) وأقل من (2.34) "درجة ممارسة منخفضة" لدرجة ممارسة مديرات المدارس للمهارات القيادية.
- عُد المتوسط الحسابي الذي يقع بين (2.34) وأقل من (3.67) "درجة ممارسة متوسطة" لدرجة ممارسة مديرات المدارس للمهارات القيادية.
- عُد المتوسط الحسابي الذي يقع بين (3.67 – 5) "درجة ممارسة مرتفعة" لدرجة ممارسة مديرات المدارس للمهارات القيادية.

ثانياً: أداة المقابلة شبة المفتوحة:

تم بناء مقابلة شبه مفتوحة وذلك بصياغة سؤالين محوريين لإجراء المقابلات شبه المفتوحة مع عينة من مديري المدارس، حيث قامت الباحثة ببناء السؤال المحوري الأول للتعرف إلى معيقات مديري المدارس في ممارسة المهارات القيادية وبناء السؤال المحوري الثاني للتعرف إلى الحلول المقترحة للمعيقات التي تواجههم ملحق (1).

صدق محتوى المقابلة:

تم التأكد من صدق محتوى أسئلة المقابلة من خلال عرضها بورقة مرفقة بأداة الدراسة على المحكمين أنفسهم ملحق (2). ولم يقترح أي تعديل عليها ملحق (3).

ثبات المقابلة:

ولتحقيق الثبات في المقابلات التي أجريت مع مديرات المدارس للإجابة على السؤالين الثالث والرابع من أسئلة الدراسة،وتم تدوين كل مقابلة على حدة، ثم عرض الإجابات الخاصة بكل مديرة من المديرات على نفسها، للتحقق من صحة تدوين الباحث لإجابات أفراد العينة على

أسئلة المقابلة، وبعد تأكيد كل مديرة على أن الإجابات المدونة هي فعلاً إجاباتها، تم اعتمادهـــا، وبعدها تم تحليل الإجابات التي حصلت عليها وتنسيقها وتصنيفها تبعاً لكل مجالات الدراسة التي تم تحديدها في استبانة درجة ممارسة مديرات المدارس للمهارات القياديـــة، وتـــزامن تحليـــل محتوى المقابلات المجراة مع إجراء تحليل محتوى أخر من قبل زميل آخر لديه القـــدرة علـــى تحليل المحتوى بكفاءة نوعية؛ ثم تم حساب نسبة الاتفاق بين تحليل الباحثة والزميل الآخر حيث بلغت نسبة الاتفاق بينهما (96%)؛ مما يشير إلى الحيادية وعدم التحيز أثناء تحليـــل المحتـــوى المقابلات شبة المفتوحة.

تحليل المقابلة:

تم الاعتماد على المحتوى كوحدة تحليل والفكرة كفئة للتحليل، حيث تم تنسيق النتـــائج ووضعها في صورتها النهائية وحساب التكرارات والنسب المئوية لها؛ ففي المقابلة الأولى تـــم احتساب النسبة المئوية لتكرار الفكرة الواحدة (المعيق) لكل مجالات الدراسة ، أما في المقابلـــة الثانية فقد تم احتساب النسبة المئوية لتكرار الفكرة الواحدة (الحل المقترح).

إجراءات الدراسة:

بعد الانتهاء من بناء وتحكيم الأداة وصياغتها بشكلها النهـــائي، قامـــت الباحثـــة باتبـــاع الإجراءات التالية:

- التقدم بطلب إلى عمادة كلية التربية في الجامعة للحصول على كتاب تسهيل مهمة تطبيق أداة الدراسة وإجراء المقـــابلات الشخـــصية والحـــصول علـــى البيانـــات الـــضرورية والإحصائيات اللازمة، وقد حصلت الباحثة على ثمانية كتب منفصلة موجهة إلى مديريات التربية والتعليم في محافظة إربد ملحق (4).

- التقدم بطلب إلى وزارة التربية والتعليم ومديرياتها من أجل مخاطبة مديرات المدارس لتسهيل مهمة تطبيق الاستبانة على عينة من المعلمات في مدارسهم وإجراء المقابلات الشخصية مع المديرات.
- زيارة قسم التخطيط في وزارة التربية والتعليم للحصول على الأعداد الفعلية للمديرات والمعلمات في المدارس والحصول على أرقام هواتف المدارس وموقعها.
- تم استخدام الأساليب الإحصائية العشوائية لتحديد المدارس التي شكلت عينتها، وزيارة تلك المدارس وإعطاء استبانات بعدد المعلمات، ومتابعة تعبئتها وتجهيزها من خلال الاتصال الهاتفي مع إدارتها ثم الذهاب لاستلامها.
- تم تطبيق أداة الدراسة على عينة ممثلة لمجتمع الدراسة مؤلفة من (500) معلمة بطريقة عشوائية طبقية .
- بعد جمع الاستبانات تم إدخال البيانات على الحاسوب ومعالجتها وإجراء التحليلات الإحصائية المناسبة من خلال استخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) للتوصل إلى إجابة السؤالين الأول والثاني.
- عرض إجراء المقابلات على مديرات المدارس إذا رغبن بالإسهام بذلك بعد أعطاء صورة واضحة عن أهداف الدراسة ومبرراتها، وأخذ موعد منهم لمقابلتهن المقابلة الأولى للإجابة على السؤال الثالث من أسئلة الدراسة، وقد وجدت الباحثة تجاوب كبير من قبل مديرات المدارس، كما تم التنسيق مع مجموعة من المديرات عبر الهاتف لأخذ الموافقة على إجراء المقابلة وتحديد وقت ويوم المقابلة.
- تم إجراء المقابلة الأولى مع أفراد العينة التي تم اختيارها من مديرات المدارس وطلبت منهن استخدام أجهزة التسجيل أثناء المقابلة؛ وقد تم الرفض من قبل المديرات التسجيل مع التأكيد والحفاظ على سرية على البيانات، وأنها تتعامل مع أرقام وليس أشخاص في

عرض نتائج المقابلات، واكتفت بالسماح للباحثة بتدوين الكلام خطياً. ثم قامت الباحثة باطلاعهن على استبانة درجة ممارسة مديرات المدارس ثم الحديث عن المعيقات على كل مجال من مجالات الدراسة وتدوين المقابلات.

- تم إجراء المقابلات على عينة مؤلفة من (15) مديرة من مديرات المدارس الحكومية في محافظة إربد.
- تم تفريغ المقابلة وعرضها على المديرة نفسها والطلب منها قراءتها وإبداء الرأي بالتعديل أو الحذف فيها وقد اكتفت المديرات جميعاً بالموافقة دون إبداء أي تعديل في محتوى المقابلات.
- تم تصنيف الإجابات التي اتفق عليها أفراد العينة إلى فئات حسب ورود الفكرة وحساب التكرارات والنسب المئوية لها ضمن المجال التي تقع ضمنه.
- حصر المعيقات في جميع مجالات الدراسة، وطباعتها وعرضها على مجموعة من المحكمين بإجراء المقابلة الثانية مع أفراد العينة والطلب باقتراح حلول لها. ثم حساب التكرارات والنسب المئوية للحلول المقترحة .
- استغرقت الباحثة في توزيع استبانة الدراسة وإجراء التحليل للسؤالين الأول والثاني أربعة أسابيع، كما استغرقت الباحثة للإجابة على السؤالين الثالث والرابع شهرين متواصلين في العمل الميداني في المدارس وقامت خلالها بإجراء مقابلتين مع كل فرد من أفراد العينة المشاركات، واستغرقت كل مقابلة ما يقارب الساعتين.

متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة الحالية على المتغيرات التالية:

- **المتغير التابع**
- تقديرات أفراد العينة لدرجة ممارسة مديرات المدارس للمهارات القيادية.

- تقديرات افراد العينة لدرجة ممارسة مديرات المدارس لمجالات المهارات القيادية.

- **المتغيرات الوسيطة:** وتشتمل الدراسة على المتغيرات الوسيطة التالية:

- التخصص: ويشمل مستويين: تخصصات إنسانية، تخصصات علمية.
- المؤهل العلمي: ويشمل ثلاثة مستويات (أقل من بكالوريوس، بكالوريوس، دراسات عليا).
- سنوات الخبرة: ويشمل ثلاث مستويات (1- أقل من 5 سنوات، 2- من 5- أقل من 10 سنوات، 3- أكثر من 10 سنوات).

المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة الحالية قامت الباحثة باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحديد درجة ممارسة مديرات المدارس للمهارات القيادية من وجهة نظر المعلمات.كما تم استخدام تحليل التباين الثلاثي المتعدد (Three Way ANOVA) لتحديد الفروق بين تقديرات أفراد العينة والتي يمكن أن تعزى لمتغيرات المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والتخصص على الأداة ككل.

كما تم حساب تحليل التباين الثلاثي المتعدد (Three Way MANOVA) لتحديد الفروق بين تقديرات أفراد العينة والتي يمكن أن تعزى لمتغيرات المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والتخصص على مجالات الدراسة جميعها. كما تم احتساب التكرارات والنسب المئوية لإجابة أفراد العينة على أسئلة المقابلة. علماً بأنه تم اعتماد مستوى الدلالة (α= 05. 0) لتحديد الفروق ودلالتها الإحصائية.

الفصل الرابع

عرض النتائج

يتناول هذا الفصل عرضاً للنتائج التي مثلت استجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات أدوات الدراسة، والتي هدفت إلى التعرف إلى درجة ممارسة مديرات المدارس للمهارات القيادية ومعوقاتها وسبل تطويرها في محافظة إربد، وفيما يلي عرض نتائج الدراسة:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

السؤال الأول: "ما درجة ممارسة مديرات المدارس في محافظة إربد للمهارات القيادية من وجهة نظر المعلمات؟".

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديرات المدارس في محافظة إربد للمهارات القيادية من وجهة نظر المعلمات، والجدول (8) يوضح ذلك.

جدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديرات المدارس في محافظة إربد للمهارات القيادية من وجهة نظر المعلمات مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
1	1	المهارات الذاتية	3.74	.76	مرتفع
2	4	المهارات الإدراكية	3.63	.85	متوسط
3	3	المهارات الإنسانية	3.58	.89	متوسط
4	2	المهارات الفنية	3.53	.83	متوسط
		الدرجة الكلية	3.62	.78	متوسط

- يتضح من الجدول رقم (8) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة على مجالات أداة الدراسة تراوحت بين (3.53-3.74) وبانحرافات معيارية تراوحت بين (0.76-0.89).
- وجاء مجال المهارات الإنسانية والذي يشكل ما نسبته (25%) من مجالات الدراسة بدرجة ممارسة مرتفعة وبمتوسط حسابي بلغ (3.74)، وبانحراف معياري بلغ (0.76).
- وجاء كل من مجالات المهارات الإدراكية، والمهارات الإنسانية، والمهارات الفنية والذي شكل ما نسبته (75%) من مجالات الدراسة بدرجة ممارسة متوسطة، بمتوسط حسابي تراوح ما بين (3.53-3.63)، وبانحراف معياري تراوح بين (0.83-0.89).
- وجاء مجال المهارات الذاتية في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.74)، وبانحراف معياري بلغ (0.76)، وبدرجة ممارسة مرتفعة.
- بينما جاء مجال المهارات الفنية في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (3.53)، وبانحراف معياري (0.83)، وبدرجة ممارسة متوسطة.
- ويتضح أن استجابات أفراد العينة على أداة الدراسة ككل كان بمتوسط حسابي بلغ (3.62)، وبانحراف معياري بلغ (0.78)، وبدرجة ممارسة متوسطة.

وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل مجال على حدة، حيث كانت على النحو التالي:

المجال الأول: المهارات الذاتية:

جدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال المهارات الذاتية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
1	1	تهتم المديرة بمظهرها الخارجي	4.21	.84	مرتفع
2	2	تتمتع المديرة بالحيوية والنشاط	3.95	.94	مرتفع
3	3	تمتلك المديرة الذكاء	3.91	.96	مرتفع
4	4	تحلل المديرة البيانات بدقة	3.83	.99	مرتفع
5	10	تتميز المديرة باللباقة وحسن التعبير	3.80	.99	مرتفع
6	12	تمتلك المديرة المقدرة على الإقناع بأهمية العمل المدرسي	3.76	.99	مرتفع
7	14	تتخذ المديرة قراراتها بكل حزم دون تردد	3.75	1.06	مرتفع
7	11	تتمتع المديرة بدرجة عالية من المرونة لتحمل المسؤولية	3.71	1.05	مرتفع
9	7	تتحمل المديرة الجهد الأكبر لانجاز العمل	3.67	1.01	مرتفع
10	5	تتقبل المديرة الأفكار الجديدة بموضوعية	3.66	1.06	متوسط
10	9	تجمع المديرة بين الحزم واللين في معاملة المعلمات	3.66	1.02	متوسط
12	13	تتميز المديرة بضبط النفس وتتحلى بالنضج العاطفي	3.65	1.05	متوسط
13	15	تستخدم المديرة مهارات الاتصال غير اللفظية	3.55	1.05	متوسط
14	6	تواجه المديرة الأزمات بهدوء وثقة	3.52	1.12	متوسط
15	8	تتقبل المديرة النقد البناء من الآخرين	3.46	1.12	متوسط
		المتوسط الكلي لفقرات المجال ككل	**3.74**	**.76**	**مرتفع**

- يتضح من الجدول رقم (9) أن المتوسطات لاستجابات أفراد العينة على فقرات مجال المهارات الذاتية تراوح ما بين (3.46-4.21)، وبانحرافات معيارية تراوحت بين (0.84-1.12).
- وجاءت الفقرات ذوات الرتب من (1-9) والتي شكلت ما نسبته (60%) من فقرات المجال بدرجة ممارسة مرتفعة، ومتوسط حسابي تراوح ما بين (3.67-4.21)، وانحراف معياري ما بين (0.84-1.06).
- وجاءت الفقرات ذوات الرتب (10-15) والتي شكلت ما نسبته (40%) من فقرات المجال بدرجة ممارسة متوسطة، وبمتوسط حسابي بلغ (3.46-3.66)، وانحراف معياري ما بين (1.02-1.12).
- وجاءت الفقرة رقم (1) والتي تنص على "تهتم المديرة بمظهرها الخارجي" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.21)، وانحراف معياري بلغ (0.84)، وبدرجة ممارسة مرتفعة.
- وجاءت الفقرة رقم (8) ونصها "تتقبل المديرة النقد البناء من الآخرين" بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (3.46)، وانحراف معياري بلغ (1.12) وبدرجة ممارسة متوسطة.
- وجاءت استجابات أفراد العينة في مجال المهارات الذاتية ككل بمتوسط حسابي بلغ (3.74)، وانحراف معياري بلغ (0.76) وبدرجة ممارسة مرتفعة.

المجال الثاني: المهارات الفنية:

جدول (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال المهارات الفنية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
1	3	تتابع المديرة تنفيذ القرارات المتخذة	3.74	.97	مرتفع
2	7	تساعد المديرة على تنمية المعلمات مهنيا والتأكيد على الإخلاص في العمل	3.70	1.00	مرتفع
3	1	تستخدم المديرة الأسلوب العلمي في التفكير في حل المشكلات	3.66	1.03	متوسط
4	8	تعمل المديرة على تطوير (تعلم وتعليم الطلبة والمساهمة في تعويد الطلبة على الانضباط الداخلي)	3.64	1.05	متوسط
5	5	تعمل المديرة على تلبية احتياجات المعلمات التدريبية	3.60	1.03	متوسط
6	14	تشجع المديرة الأنشطة اللاصفية وتشرف عليها	3.58	1.09	متوسط
7	13	لدى المديرة المقدرة أفضل الأساليب لانجاز الأعمال	3.55	1.06	متوسط
7	15	تصدر المديرة التعليمات للمعلمات بصورة موضوعية	3.55	1.04	متوسط
9	4	تضع المديرة خطط إستراتيجية لمعالجة المشكلات المتوقعة	3.48	1.05	متوسط
9	10	توزع المديرة المسؤوليات والمهام في المدرسة بشكل عادل	3.48	1.14	متوسط
11	2	تشرك المديرة المعلمات في صنع القرارات	3.42	1.10	متوسط
12	12	تستطيع المديرة إيجاد وسائل جديدة لمواجهة المواقف المتوقعة	3.41	1.06	متوسط
13	6	تقوم المديرة بتفويض الصلاحيات للمعلمات	3.40	1.11	متوسط
13	9	تشارك المديرة المعلمات في بناء الخطط العلاجية للطلبة	3.40	1.07	متوسط
15	11	تحث المديرة أفراد المؤسسة التربوية على إجراء البحوث التربوية الميدانية	3.33	1.12	متوسط
		المتوسط الكلي لفقرات المجال ككل	**3.53**	**.89**	**متوسط**

- يتضح من الجدول (10) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة على فقرات مجال المهارات الفنية تراوحت مابين (3.33–3.74)، وبانحرافات معيارية تراوحت بين (0.97–1.14).
- وجاءت الفقرات ذوات الرتب (1–2) والتي شكلت ما نسبته (13%) من فقرات المجال بدرجة ممارسة مرتفعة، وبمتوسط حسابي تراوح ما بين (3.70–3.74)، وانحراف معياري ما بين (0.97–1.00).
- وجاءت الفقرات ذوات الرتب (3–15) والتي شكلت ما نسبته (86%) من فقرات المجال بدرجة ممارسة متوسطة وبمتوسط حسابي بلغ (3.33–3.66)، وانحراف معياري ما بين (1.03–1.14).
- وجاءت الفقرة رقم (3) والتي تنص على "تتابع المديرة القرارات المتخذة" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.74)، وانحراف معياري بلغ (0.97) وبدرجة ممارسة مرتفعة.
- وجاءت الفقرة رقم (11) ونصها "تحث المديرة أفراد المؤسسة التربوية على إجراء البحوث التربوية الميدانية" بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (3.33)، وانحراف معياري بلغ (1.12) وبدرجة ممارسة متوسطة.
- وجاءت استجابات أفراد العينة في مجال المهارات الفنية ككل بمتوسط حسابي بلغ (3.53)، وانحراف معياري بلغ (0.89) وبدرجة ممارسة متوسطة.

المجال الثالث: المهارات الإنسانية:

جدول (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال المهارات الإنسانية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
1	1	توفر المديرة مناخ تعليمي آمن بين المعلمات والطلبة	3.80	.98	مرتفع
2	11	تقيم المديرة علاقات طيبة مع المجتمع المحلي	3.72	1.07	مرتفع
3	15	تشجع المديرة العمل الجماعي والعمل بروح الفريق الواحد في المدرسة	3.71	1.08	مرتفع
4	2	تعزز المديرة الاتجاهات الايجابية في مجتمع المدرسة بين المعلمات والطلبة	3.69	.98	مرتفع
5	13	تحرص المديرة على مفهوم الرقابة الذاتية والمسؤولية الأخلاقية لدى المعلمات	3.64	1.05	متوسط
6	12	تعزز المديرة العلاقات الإنسانية بين المعلمات وتثني على أدائهن	3.61	1.10	متوسط
7	3	تساعد المديرة المعلمات في حل المشكلات التي تواجههن	3.59	1.06	متوسط
8	4	تحترم المديرة الآراء والحرية الشخصية للمعلمات	3.55	1.08	متوسط
8	5	توفر المديرة الفرص للمعلمات لتحقيق الذات	3.55	1.11	متوسط
10	14	تحرص المديرة على العدالة في نظام الحوافز	3.53	1.07	متوسط
11	9	تحرص المديرة على إبراز العناصر القيادية للمعلمات	3.51	1.10	متوسط
12	10	تراعي المديرة ظروف المعلمات والفروق الفردية بينهن عند توزيع النصاب التعليمي والمهام المختلفة	3.50	1.17	متوسط
13	7	تلتقي المديرة مع الطلبة للتعرف على قضاياهم لمعالجتها	3.44	1.10	متوسط
14	8	توفر المديرة الدعم المعنوي والنفسي للمعلمات	3.43	1.12	متوسط
15	6	تتجنب المديرة التهديد بالعقاب للمعلمات وتركز على الخطأ وليس من أحدث الخطأ	3.37	1.17	متوسط
		المتوسط الكلي لفقرات المجال ككل	**3.58**	**.83**	**متوسط**

- يتضح من الجدول (11) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة على فقرات مجال المهارات الإنسانية تراوحت مابين (3.37-3.80)، وبانحرافات معيارية تراوحت ما بين (0.98-1.17).
- وجاءت الفقرات ذوات الرتب (1-4) والتي شكلت ما نسبته (26%) من فقرات المجال بدرجة ممارسة مرتفعة، وبمتوسط حسابي تراوح ما بين (3.69-3.80)، وانحراف معياري ما بين (0.98-1.08).
- وجاءت الفقرات ذوات الرتب (5-15) والتي شكلت ما نسبته (73%) من فقرات المجال بدرجة ممارسة متوسطة وبمتوسط حسابي بلغ (3.37-3.64)، وانحراف معياري ما بين (1.05-1.17).
- وجاءت الفقرة رقم (1) والتي تنص على "توفر المديرة مناخ تعليمي آمن بين المعلمات والطلبة" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.80)، وانحراف معياري بلغ (0.98) وبدرجة ممارسة مرتفعة.
- وجاءت الفقرة رقم (6) والتي نصها "تتجنب المديرة التهديد بالعقاب للمعلمات وتركز على الخطأ وليس من أحدث الخطأ" بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (3.37)، وانحراف معياري بلغ (1.17)، وبدرجة ممارسة متوسطة.
- وجاءت استجابات أفراد العينة في مجال المهارات الإنسانية ككل بمتوسط حسابي بلغ (3.58)، وانحراف معياري بلغ (0.83)، وبدرجة ممارسة متوسطة.

المجال الرابع : المهارات الإدراكية:

جدول (12)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال المهارات الإدراكية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	1	تتمتع المديرة بالخبرة والثقافة الواسعة	3.89	.97	مرتفع
2	11	تقدم المديرة المصلحة العامة على المصلحة الخاصة	3.73	1.06	مرتفع
3	7	تمتلك المديرة المهارة في إقناع المسؤولين والمعلمات	3.70	1.07	مرتفع
3	14	لدى المديرة المقدرة على تفعيل العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي	3.70	1.01	مرتفع
5	9	تستطيع المديرة الربط بين أهداف المدرسة والإجراءات المتبعة في تنفيذها داخل المدرسة	3.67	1.04	مرتفع
6	2	تستطيع المديرة تحديد المشكلات التي تواجه المعلمات بطريقة منهجية وتضعها حسب الأولوية	3.66	.97	متوسط
7	15	تستطيع المديرة الربط بين أهداف المدرسة والسياسة العامة للدولة	3.64	1.08	متوسط
8	3	تقترح المديرة بدائل متعددة لحل المشكلات القائمة في المدرسة	3.60	1.00	متوسط
8	5	توضح المديرة الأهداف للمعلمات لتسهيل إمكانية تحقيقها	3.60	1.04	متوسط
10	6	توضح المديرة أفكارها بطريقة علمية ومنظمة وتستثمر التغذية الراجعة من المعلمات	3.59	1.04	متوسط
11	12	تتخذ المديرة القرارات بطريقة منهجية تقوم على أسس علمية	3.58	1.03	متوسط
12	8	تستطيع المديرة إدراك الموقف كوحدة متكاملة	3.57	1.02	متوسط
13	10	تتميز المديرة بالتروي في إصدار الأحكام	3.52	1.11	متوسط
14	13	تلم المديرة بخصائص المراحل العمرية للطلبة في مختلف المراحل حتى يسهل عليها التعامل معهم وتحقيق رغباتهم واحتياجاتهم	3.51	1.16	متوسط
15	4	تقدم المديرة أفكارا جديدة لحل المشكلات بطريقة إبداعية	3.50	1.02	متوسط
		المتوسط الكلي لفقرات المجال ككل	**3.63**	**.85**	**متوسط**

- يتضح من الجدول رقم (12) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة على فقرات مجال المهارات الإدراكية تراوحت ما بين (3.50–3.89)، وبانحرافات معيارية تراوحت ما بين (0.978–1.16).
- وجاءت الفقرات ذوات الرتب (1–5) والتي شكلت ما نسبته (33%) من فقرات المجال بدرجة ممارسة مرتفعة، وبمتوسط حسابي تراوح ما بين (3.67–3.89)، وانحراف معياري ما بين (0.97–1.01).
- وجاءت الفقرات ذوات الرتب (6–15) والتي شكلت ما نسبته (66%) من فقرات المجال بدرجة ممارسة متوسطة وبمتوسط حسابي بلغ (3.50–3.66)، وانحراف معياري ما بين (0.97–1.16).
- وجاءت الفقرة رقم (1) والتي تنص على "تتمتع المديرة مناخ بالخبرة والثقافة الواسعة" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.89)، وانحراف معياري بلغ (0.97)، وبدرجة ممارسة مرتفعة.
- وجاءت الفقرة رقم (4) والتي نصها "تقدم المديرة أفكاراً جديدة لحل المشكلات بطريقة إبداعية" بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (3.50)، وانحراف معياري بلغ (1.02)، وبدرجة ممارسة متوسطة.
- وجاءت استجابات أفراد العينة في مجال المهارات الإدراكية ككل بمتوسط حسابي بلغ (3.63)، وانحراف معياري بلغ (0.85)، وبدرجة ممارسة متوسطة.

- **السؤال الثاني: " هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديرات المدارس في محافظة إربد للمهارات القيادية من وجهة نظر المعلمات تعزى لمتغيرات (سنوات الخبرة، التخصص، المؤهل العلمي)"؟**

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديرات المدارس في محافظة إربد للمهارات القيادية من وجهة نظر المعلمات حسب متغيرات الخبرة والتخصص والمؤهل العلمي، والجدول (13) يوضح ذلك.

جدول (13)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديرات المدارس في محافظة إربد للمهارات القيادية من وجهة نظر المعلمات حسب متغيرات سنوات الخبرة والتخصص والمؤهل العلمي

			المهارات الذاتية	المهارات الفنية	المهارات الإنسانية	المهارات الإدراكية	الدرجة الكلية
التخصص	تخصصات إنسانية	س	3.72	3.50	3.55	3.60	3.59
		ع	.79	.84	.91	.87	.80
	تخصصات علمية	س	3.77	3.57	3.62	3.67	3.66
		ع	.71	.81	.86	.81	.75
سنوات الخبرة	اقل من 5 سنوات -1	س	3.71	3.50	3.54	3.56	3.58
		ع	.78	.81	.86	.83	.77
	5-10سنوات	س	3.77	3.57	3.60	3.66	3.65
		ع	.80	.89	.98	.93	.85
	أكثر من 10 سنوات	س	3.74	3.51	3.58	3.65	3.62
		ع	.70	.77	.81	.77	.72
المؤهل العلمي	اقل من بكالوريوس	س	3.66	3.43	3.49	3.51	3.52
		ع	.80	.91	.90	.92	.83
	بكالوريوس	س	3.78	3.57	3.61	3.65	3.65
		ع	.76	.83	.91	.86	.79
	دراسات عليا	س	3.70	3.50	3.57	3.66	3.61
		ع	.74	.75	.82	.75	.72

س= المتوسط الحسابي ع=الانحراف المعياري

يبين الجدول (13) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديرات المدارس في محافظة إربد للمهارات القيادية من وجهة نظر المعلمات بسبب اختلاف فئات متغيرات.الخبرة والتخصص والمؤهل العلمي.

ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثلاثي المتعدد على المجالات جدول (14) وتحليل التباين الثلاثي للأداة ككل جدول (15).

جدول (14)

تحليل التباين الثلاثي المتعدد للكشف عن الفروق وفقاً لمتغيرات سنوات الخبرة والتخصص والمؤهل العلمي على تقديرات عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديرات المدارس في محافظة إربد للمهارات القيادية من وجهة نظر المعلمات

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
التخصص	المهارات الذاتية	.231	1	.231	.397	.529
هوتلنج=.001	المهارات الفنية	.413	1	.413	.602	.438
ح=.963	المهارات الإنسانية	.345	1	.345	.435	.510
	المهارات الإدراكية	.315	1	.315	.438	.508
الخبرة	المهارات الذاتية	.132	2	.066	.113	.893
ويلكس=.995	المهارات الفنية	.197	2	.099	.144	.866
ح=.958	المهارات الإنسانية	.157	2	.079	.099	.906
	المهارات الإدراكية	.475	2	.237	.330	.719
المؤهل العلمي	المهارات الذاتية	1.033	2	.516	.889	.412
ويلكس=.987	المهارات الفنية	1.166	2	.583	.850	.428
ح=.636	المهارات الإنسانية	.734	2	.367	.462	.631
	المهارات الإدراكية	1.163	2	.582	.809	.446
الخطأ	المهارات الذاتية	278.823	480	.581		
	المهارات الفنية	329.117	480	.686		
	المهارات الإنسانية	381.382	480	.795		
	المهارات الإدراكية	345.124	480	.719		
الكلي	المهارات الذاتية	280.397	485			
	المهارات الفنية	331.304	485			
	المهارات الإنسانية	382.848	485			
	المهارات الإدراكية	347.541	485			

يتبين من الجدول (14) الآتي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر التخصص في جميع المجالات.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر سنوات الخبرة في جميع المجالات.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر المؤهل العلمي في جميع المجالات.

جدول (15)

تحليل التباين الثلاثي للكشف عن الفروق وفقاً للمتغيرات التخصص وسنوات الخبرة والمؤهل العلمي على درجة ممارسة مديرات المدارس للمهارات القيادية من وجهة نظر المعلمات

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
التخصص	.323	1	.323	.525	.469
الخبرة	.186	2	.093	.151	.860
المؤهل العلمي	.913	2	.456	.742	.477
الخطأ	295.135	480	.615		
الكلي	296.856	485			

يتبين من الجدول (15) الآتي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر التخصص، حيث بلغت قيمة ف 0.525 وبدلالة إحصائية بلغت 0.469.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر الخبرة، حيث بلغت قيمة ف 0.151 وبدلالة إحصائية بلغت 0.860.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر المؤهل العلمي، حيث بلغت قيمة ف 0.742 وبدلالة إحصائية بلغت 0.477.

السؤال الثالث :"ما معوقات ممارسة المهارات القيادية لدى مديرات المدارس في محافظة إربد من وجهة نظر المعلمات؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية للمعيقات التي تواجه مديرات المدارس في ممارسة المهارات القيادية محافظة إربد والجدول رقم (16) يوضح ذلك.

جدول (16)

التكرارات والنسب المئوية للمعيقات التي تواجه مديرات المدارس في محافظة إربد لممارسة المهارات القيادية مرتبة تنازليا وفقاً للنسب المئوية

الرتبة	الفقرة	التكرار	النسبة المئوية
1	كثرة الأعباء الإدارية والمالية الملقاة على مديرات المدارس	15	%13.6
1	القصور في تدريب وإعداد القيادات الإدارية	15	% 13.6
1	قلة الحوافز المادية والمعنوية لمديرات المدراس اللوتي يمتلكن مهارات قيادية	15	% 13.6
4	قلة الصلاحيات الممنوحة لمديرات المدارس وعدم تناسبها مع الأدوار القيادية لها	14	% 12.7
4	المركزية وتعقيد الإجراءات الإدارية وعدم المرونه في تنفيذها	14	% 12.7
6	الطابع الروتيني عند إنجاز الأعمال الإداري	12	% 10.9
7	قلة الخبرة الإدارية لبعض مديرات المدارس	8	% 7.3
8	تعدد مستويات التنظيم مما يعيق وصول المعلومات ويعطل اتخاذ القرار في الوقت المناسب	7	% 6.4
9	عدم وقوف مديرات المدارس على المستجدات في عالم الإدارة.	6	% 5.5
10	ضعف كفاءة بعض مديرات المدارس في استخدام مهارة الحاسوب	4	% 3.6
	المجموع	**110**	**% 100**

يتبين من الجدول (16) أن عدد المعيقات التي تواجه ممارسة مديرات المدارس للمهارات القيادية في محافظة إربد بلغت عشرة معيقات وتراوحت النسب المئوية لتكرارها ما بين (3.6%-13.6%)، وجاءت المعيقات "كثرة الأعباء الإدارية والمالية الملقاة على عاتق مديرات المدارس" و"القصور في تدريب وإعداد القيادات الإدارية" و"قلة الحوافز المادية والمعنوية الممنوحة لمديرات المدارس اللواتي يمتلكن مهارات قيادية" في المرتبة الأولى وبتكرار بلغ

(15) وبنسبة مئوية بلغت (13.6%)، وجاءت المعيقات "قلة الصلاحيات الممنوحة لمديرات المدارس وعدم قياسها مع الأدوار القيادية" و"المركزية وتعقيد الإجراءات الإدارية وعدم المرونة في تنفيذها" في المرتبة الرابعة وبتكرار بلغ (14) وبنسبة مئوية (12.7%). وبينما جاء المعيق "ضعف كفاءة بعض مديرات المدارس في استخدام مهارات الحاسوب" في المرتبة الأخيرة بأدنى تكرار بلغ (4) وبنسبة مئوية بلغت (3.6%).

السؤال الرابع: "ما سبل تطوير ممارسة المهارات القيادية لدى مديرات المدارس في محافظة إربد من وجهة نظر المديرات ؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية لاقتراحات مديرات المدارس في محافظة إربد لسبل تطوير ممارسة المهارات القيادية والجدول (17) يوضح ذلك.

جدول (17)

التكرارات والنسب المئوية لاقتراحات مديرات المدارس في محافظة إربد لسبل تطوير ممارسة المهارات القيادية مرتبة تنازليا وفقاً للنسب المئوية

الرتبة	الفقرة	التكرار	النسبة المئوية
1	توفير الكادر الإداري المتخصص والمدرب والمتكامل في المدارس	15	%18.1
1	عقد دورات وورش عمل لمديرات المدارس في مجال إعداد القيادات الإدارية	15	%18.1
1	توفير سلسلة من الحوافز المادية والمعنوية لتشجيع مديرات المدارس على ممارسة المهارات القيادية	15	%18.1
4	اللجوء إلى اللامركزية وتفويض الصلاحيات بما يتناسب وطبيعة عملهن	12	%14.5
5	زيادة فرص مديرات المدارس في الالتحاق ببرامج التأهيل التربوي(الماجستير والدكتوراة)	11	%13.3
6	اطلاع مديرات المدارس على المستجدات الحديثة في مجال علم الإدارة	6	%7.2
7	رفع كفاءة مديرات المدارس في استخدام مهارة الحاسوب	6	%7.2
8	رفع مهارات المديرات في التواصل مع الزملاء وطرق بناء العلاقات	3	%3.6
	المجموع	**83**	**%100**

تبين من الجدول (17) أن عدد المقترحات التطويرية التي يمكن أن تسهم في تطوير ممارسة مديرات المدارس للمهارات القيادية في محافظة إربد بلغت ثمانية مقترحات، وتراوحت النسب المئوية لتكراراتها ما بين (3.6%-18.1%)، وجاءت المقترحات "توفير الكادر الإداري المتخصص والمدرب المتكامل في المدرسة" و"عقد دورات وورش عمل لمديرات المدارس في مجال إعداد القيادات الإدارية" و"توفير سلسلة من الحوافز المادية والمعنوية لتشجيع مديرات المدارس على ممارسة المهارات القيادية" في المرتبة الأولى بتكرار بلغ (15) وبنسبة مئوية بلغت (18.1%)، وجاء المقترح "اللجوء إلى اللامركزية وتفويض الصلاحيات بما يناسب وطبيعة عملهن" في المرتبة الرابعة وبتكرار بلغ (12) وبنسبة مئوية بلغت (14.5%)، وبينما جاء المقترح "رفع مهارات المديرات في التواصل مع الزملاء وطرق بناء العلاقات" في المرتبة الأخيرة بأدنى تكرار بلغ (3) ونسبة مئوية بلغت (3.6%).

الفصل الخامس

مناقشة النتائج

هدف الدراسة التعرف إلى درجة ممارسة مديرات المدارس للمهارات القيادية ومعوقاتها وسبل تطويرها، يتضمن هذا الفصل مناقشة النتائج التي تم التوصل إليها حسب أسئلة الدراسة التي تم طرحها، إضافة إلى التوصيات التي يمكن تقديمها في ضوء هذه النتائج، وفيما يلي عرض لذلك:

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول والذي ينص على: ما درجة ممارسة مديرات المدارس في محافظة إربد للمهارات القيادية من وجهة نظر المعلمات؟

أظهرت النتائج أن تقديرات أفراد العينة لدرجة ممارسة مديرات المدارس للمهارات القيادية على الأداة ككل كان بمتوسط حسابي (3.62) وبدرجة ممارسة متوسطة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية لمجالات أداة الدراسة بين (3.53-3.74).

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى عدم سلامة طرق إختيار القيادات الإدارية ،بالإضافة إلى عدم وجود أسس واضحة لتعين مديرات المدارس إذا أن معظم الأساليب التي يتم فيها اختيار القادة نابعة من طبيعة السلوك الاجتماعي السائد مثل الواسطة والمحسوبية وطبيعة الاتجاهات السائدة في المجتمع، كما وقد يعزى ذلك إلى قلة الورش والدورات التدريبية في مجال إعداد القيادات الإدارية لمديرات المدارس، إضافة إلى قلة الصلاحيات الممنوحة لمديرات المدارس وعدم تناسبها مع الأدوار القيادية التي تتطلبها طبيعة الوظيفة التي تشغلها.

وأظهرت النتائج أن مجال المهارات الذاتية جاء بالمرتبة الأولى وبمتوسط حسابي (3.74) وبدرجة ممارسة مرتفعة. وربما تعزى هذه النتيجة إلى تكامل شخصية المديرات كقائد تربوي

في مدارسهم وامتلاكهم القدرات الجسمية والعقلية والسمات الشخصية والطلاقة وتحمل المسؤولية، ويعزى ذلك إلى أن الثقة بالنفس والتفاني وتحمل المسؤولية والقدرة على جذب الآخرين وحيازة ثقتهم من متطلبات القيادة الناجحة.

وأظهرت النتائج أن مجال المهارة الفنية جاء بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي (3.53) وبدرجة ممارسة متوسطة، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى قلة الصلاحيات الممنوحة لمديرات المدارس، إضافة إلى عدم اعتماد منهجية واضحة في عملية اتخاذ القرارات، وعدم توفر المعلومات والقواعد العلمية والنفسية التي يتطلبها العمل الإداري والذي يرتبط بالناحية العملية أكثر من ارتباطه بالجانب المعرفي، وقلة الكفايات التي تمتلكها مديرات المدارس في مجال المعرفة المتخصصة واستعمالها.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسة أبو تينه والقاسم(2011) والتي أظهرت وجود ممارسة متوسطة للمعدل للأنماط الإدارية. وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسة شارما (2010) والتي أظهرت أن مدراء المدارس لديهم قدرات قيادة معتدلة ومستوى معتدل من الصفات.

في حين اختلفت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة البلبيسي(2007)، حيث جاءت درجة ممارسة المهام القيادية بدرجة ممارسة كبيرة. واختلفت مع نتائج دراسة الغامدي(2007) والتي أظهرت أن المديرين يتمتعون بمستوى مهارات كبيرة في القيادة الإستراتيجية بصورة عامة.

وتختلف كذلك مع نتيجة دراسة شهاب (2009)، والتي أظهرت أن درجة ممارسة المهارات القيادية لمديري المدارس كانت منخفضة جداً. واختلفت نتائج الدراسة مع دراسة أبو زعيتر (2009) والتي أظهرت أن درجة ممارسة المهارات القيادية كانت بدرجة عالية. كما اختلفت مع دراسة أبو مخ (2013) والتي جاءت بدرجة ممارسة كبيرة، وتختلف مع دراسة

عليان (2012) والتي أظهرت أن هناك درجة ممارسة عالية للممارسات الإدارية والثقافة التنظيمية. وتختلف نتائج هذه الدراسة مع دراسة شاهين (2011) والتي أظهرت درجة توافر كبيرة للمهارات القيادية. واختلفت مع دراسة علي(2008) والتي أظهرت أن درجة ممارسة المهارات القيادية جاءت بدرجة قليلة جداً.

وفيما يلي تفسير للنتائج المتعلقة بالفقرات والنتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

المجال الأول: المهارات الذاتية:

أظهرت النتائج أن تقديرات أفراد العينة لدرجة ممارسة المهارات القيادية لمديرات المدارس في مجال المهارات الذاتية ككل جاء بمتوسط حسابي (3.74)، وبدرجة ممارسة مرتفعة وتراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات (3.46-4.21) حيث جاءت الفقرات ذوات الرتب من (1-9) والتي شكلت ما نسبته (60%) من فقرات المجال بدرجة ممارسة مرتفعة، وجاءت الفقرة (1) والتي تنص على "تهتم المديرة بالمظهر الخارجي" بالمرتبة الأولى وبمتوسط حسابي (4.21) ودرجة ممارسة كبيرة. وقد تعزى هذه النتيجة إلى اهتمام الدين الإسلامي بالنظافة والمظهر الخارجي والذي يعتبر من آداب الدين، إضافة إلى اعتبارها قدوة للمعلمات والطلبة. وثقافة المجتمع السائدة، والتي تقيم الإنسان بناءً على مظهره الخارجي والمنصب الذي يشغله، كما أن المظهر الخارجي يمنح المديرة كثير من الثقة والتي يتطلبها عملها كقائد تربوي مؤثر، كما أن مظهر المديرة الجيد يخلق لديها عنصر الحيوية والنشاط الذي يمكن توجيهه لحفز المعلمات والطلبة لتحقيق الأهداف.

بينما جاءت الفقرة التي تنص على "تتقبل المديرة النقد البنّاء من الآخرين" بالمرتبة الأخيرة ومتوسط حسابي (3.46) وبدرجة ممارسة متوسطة. وقد تعزى هذه النتيجة إلى ثقافة المجتمع والذي لا يتقبل النقد من الآخرين ويعتبره إساءة وتدني مهارات التواصل مع الآخرين

وقلة الدورات التدريبية التي يتلقاها مدراء المدارس في مجال الاتصال والتواصل إضافة إلى حب السلطة والتفرد في الرأي وقلة الثقة بقدرات الآخرين.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسة الريمي (2005) والتي توصلت إلى أن المهارات القيادية اللازمة لمدير المدرسة، والتي حصلت على المرتبة الأولى هي المهارة الذاتية .كما تتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة أبو مخ(2013) ودراسة أبو زعيتر(2009) وشاهين (2011)، والتي أظهرت أن المهارة الذاتية جاءت بمرتبة مرتفعة.

كما تختلف نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسة علي(2008) ودراسة شهاب(2009) والتي أظهرت درجة ممارسة قليلة للمهارات الذاتية.

المجال الثاني: المهارات الفنية:

أظهرت النتائج أن تقديرات أفراد العينة لدرجة ممارسة المهارات القيادية لدى مديرات المدارس في مجال المهارات الفنية ككل جاء بمتوسط حسابي (3.53) وبدرجة ممارسة متوسطة، وتراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات (3.33-3.74)، حيث جاءت الفقرات ذوات الرتب (1-2) والتي شكلت ما نسبته (13%) من فقرات المجال بدرجة ممارسة مرتفعة. وجاءت الفقرة "تتابع المديرة تنفيذ القرارات المتخذة" بالمرتبة الأولى وبمتوسط حسابي (3.74) وبدرجة ممارسة مرتفعة. وربما يعود السبب في ذلك إلى التمسك والإلتزام بالقوانين والانظمة والتعليمات خوفا من المساءلة وتحمل تبعيات القرار وعدم التهرب من المسؤولية، كما أن ضبط العملية التعليمية التي يتحقق من خلال المتابعة يساهم في رفع الإنتاجية وتحسين نوعية الطلبة، إضافة الى اعتماد المديرة مبدأ تفويض الصلاحيات الذي يحتاج إلى متابعة مستمرة.

هذا ما أكدته دراسة شاهين (2011) أن مدراء المدارس يتحلون بمهارات فنية عالية كونها تساهم بشكل فعال لتحقيق الرضا الوظيفي للمعلمين، وكذلك لشعور مدير المدرسة بالمسؤولية تجاه المدرسة والمعلمين والطلبة وحرصه على مستقبلهم ككل.

بينما جاءت الفقرة التي تنص على "تحث المديرة أفراد المؤسسة التربوي على إجراء البحوث التربوية الميدانية" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.33) وبدرجة ممارسة متوسطة، وقد يعزى ذلك إلى ضيق الوقت بسبب كثرة الأعباء الإدارية وارتفاع انصبة المعلمات وعدم توفر الإمكانات المادية لإجراء مثل هذه البحوث. وكبر حجم المنهاج وانشغال المعلمات بتنفيذه وإعطاء الأولوية للمواد الدراسية، كما قد تعزى إلى عدم قناعة المديرة بجدوى هذه البحوث وعدم الإيمان بإجرائها.

وتتفق هذه الدراسة مع دراسة شارما(2010) والتي أظهرت درجة ممارسة معتدلة للمهارات الفنية. وتختلف نتائج هذه الدراسة مع دراسة أبو زعيتر(2009) وأبو مخ(2013) ومحمد (2007) وعلي (2008).

المجال الثالث: المهارات الإنسانية:

أظهرت النتائج أن تقديرات أفراد العينة لدرجة ممارسة المهارات القيادية لدى مديرات المدارس في مجال المهارة الإنسانية ككل جاء بمتوسط حسابي (3.58) وبدرجة ممارسة متوسطة، وتراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات (3.37-3.80)، حيث تراوحت الفقرات ذوات الرتب (1، 2، 3، 4) والتي شكلت ما نسبته (26%) من فقرات المجال بدرجة ممارسة مرتفعة، وجاءت الفقرة "توفر المديرة مناخ تعليمي آمن بين المعلمات والطلبة" بالمرتبة الأولى وبمتوسط حسابي (3.80) وبدرجة ممارسة مرتفعة، ويعزى السبب في ذلك إلى إيمان المديريات بأهمية العلاقات الإنسانية في رفع الروح المعنوية وإثارة الدافعية لدى المعلمات والطلبة وحفز

الهمم ورفع الإنتاجية، كما وتساعد البيئة الآمنة في خلق مناخ صحي يسهم بشكل فعال في تحسين مخرجات العملية التعليمية.

وهذا ما أكدته دراسة تيلسون(1995) أن المهارات الإنسانية أكثر أهمية لجميع الإداريين في جميع المستويات.

وما أكدته دراسة دير Dyer (2002) والتي أكد فيها ضرورة أن يكون القائد ملماً بمفهوم العلاقات الإنسانية كسلوك يتبناه داخل العمل، وضرورة الاهتمام والبحث عن كل ما هو جديد في العلاقات الإنسانية ليبقى المدير على اتصال التجديد والتطوير.

بينما جاءت الفقرة والتي تنص على "تتجنب المديرة التهديد بالعقاب للمعلمات وتركز على الخطأ وليس من أحدث الخطأ" في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي (3.53) وبدرجة ممارسة متوسطة، ويعود السبب في ذلك إلى خوف المديرات من تحمل المسؤولية؛ لذا تلجأ إلى التهديد أحياناً، وتدني النضج الانفعالي لدى بعض المديرات، وافتقاد قنوات التواصل بين المعلمات والمديرات، واعتقاد البعض أن غياب عنصر الترهيب قد يسبب حالة من الفوضى، والتي تؤدي إلى تدني الإنتاجية، واعتبار العقاب، والتهديد أسلوب لتعديل السلوك.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة سيار(2006) والتي أظهرت درجة ممارسة متوسطة للمهارات القيادية، وأن أكثر مجال مستخدم وممارس من قبل مدراء المدارس هو إثارة الدافعية.

وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع دراسة أبو مخ (2013) وأبو زعيتر (2009) والبلبيسي (2007) ومحمد(2007) وشاهين (2011)، والتي أظهرت درجة ممارسة مرتفعة للمهارات الإنسانية. كما تختلف مع دراسة علي (2008) وشهاب (2009) التي أظهرت درجة ممارسة قليلة للمهارات القيادية.

المجال الرابع: المهارات الإدراكية:

أظهرت النتائج أن تقديرات أفراد العينة لدرجة ممارسة المهارات القيادية لدى مديرات المدارس في مجال المهارة الإدراكية ككل جاء بمتوسط حسابي (3.63) وبدرجة ممارسة متوسطة، وتراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات (3.50-3.89)، حيث جاءت الفقرات ذوات الرتب (1، 2، 3، 4، 5) والتي شكلت ما نسبته (33%) من فقرات المجال بدرجة ممارسة مرتفعة. وجاءت الفقرة "تتمتع المديرة بالخبرة والثقافة الواسعة" بالمرتبة الأولى وبمتوسط حسابي (3.89) وبدرجة ممارسة مرتفعة، ويعود السبب في ذلك إلى ضرورة امتلاك الثقافة والمعرفة لأهمية موقعها القيادي، ويتطلب إدراك لشبكة العلاقات بين النظام التربوي والنظم الأخرى، والوعي بأبعاد هذه العلاقة حتى يستطيع التعامل معها، إضافة إلى ضرورة امتلاك رؤية واضحة للعملية التربوية، والسعي من أجل تحقيق هذه الرؤية، والوعي بأي متغير أو إشكالية قد تطرأ على الخطط أثناء تنفيذ الأعمال، والحاجة الماسة لضرورة امتلاك المديرة للإبداع والابتكار والذي يعتبر عنصراً مهماً في أداء عملها، كما أن زرع الإخلاص في نفوس المعلمات والطلبة يحتاج إلى وعي كبير، وإدراك، وثقافة عالية لتحسين العملية التربوية وتحقيق الأهداف بكفاءة عالية.

بينما جاءت الفقرة التي تنص على "تقدم المديرة أفكاراً جديدة لحل المشكلات بطريقة إبداعية" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.50) وبدرجة ممارسة متوسطة، وقد يعزى ذلك إلى محاولة المديرات المحافظة على الوضع الراهن خوفاً من التجديد الذي قد يوقعها في الخطأ والمشاكل، كما أن تمسك المديرات بالقوانين والأنظمة الحرفية يحد من عملية الإبداع وحل المشكلات. إضافة إلى افتقار بعض المديرات إلى منهجية التفكير الإبداعي.

وهذا ما أكدته دراسة (زعيتر، 2009) على ضرورة عقد ورش عمل تدريبية حول كيفية صنع القرار وعقد ندوات في طريقة التفكير العلمي وسبل التفكير الإبداعي.

وتختلف نتائج هذه الدراسة مع دراسة محمد (2007) وشاهين (2011) وأبو زعيتر، (2009) وأبو مخ (2013) والتي أظهرت درجة ممارسة كبيرة للمهارات الإدراكية.

وتختلف أيضاً مع نتائج دراسة شهاب (2009) وعلي (2008) والتي أظهرت درجة ممارسة منخفضة للمهارات الإدراكية.

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني والذي ينص على " هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديرات المدارس في محافظة إربد للمهارات القيادية من وجهة نظر المعلمات تعزى لمتغيرات (سنوات الخبرة، التخصص، المؤهل العلمي)"؟

سيتم مناقشة النتائج المتعلقة بهذا السؤال.

أولاً: التخصص:

أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (0.05) في تقديرات أفراد العينة لدرجة ممارسة مديرات المدارس للمهارات القيادية تعزى لأثر التخصص. وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن جميع الأدوار والمهام التي تقوم بها المديرات موحدة للجميع، والتزام جميع المديرات بالقوانين والإنظمة والتعليمات، والتي لاعلاقة لها بالتخصص في معظم الأحيان.

وتختلف نتائج هذه الدراسة مع دراسة البلبيسي (2007).

ثانياً: سنوات الخبرة:

أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (0.05) في تقديرات أفراد العينة لدرجة ممارسة مديرات المدارس للمهارات القيادية تعزى لمتغير الخبرة. و قد يعود السبب في

هذه النتيجة إلى الاستقرار والأمن الوظيفي الذي تمنحه وظيفة القطاع العام لموظفيهـا تجعـل المديرات يملن إلى ممارسة الأعمال الروتينية التي اعتدن عليها والبعد عن التجديد والإبـداع. وربما يعود السبب في ذلك إلى قلة الحوافز المادية والمعنوية الممنوحة لمديرات المدارس التي تعمل على تحفيزهن لممارسة المهارات القيادية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الريمي (2005) والبلبيسي (2007) وعلي (2008)، وأبو زعيتر (2009) وأبو تينه، والقاسم (2011) وعليان (2012) وأبو مخ (2013) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر سنوات الخبرة.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة محمد (2007) وعالم (2008) والتي أظهـرت وجـود فروق ذات دلالة تعزى لأثر الخبرة .

ثالثاً: المؤهل العلمي:

أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديرات المدارس للمهـارات القياديـة تعـزى لمتغير لأثر المؤهل العلمي. وربما يعود السبب في ذلك إلى امتلاك معظم مـديرات المـدارس لمؤهلات تربوية متشابهة؛ إذ تشترط وزارة التربية والتعليم الأردنية للتعيين في هذه الوظيفة أن يكون المتقدم حاصلاً على شهادة جامعية (بكالوريوس) بالإضافة إلى دراسة تخـصص تربيـة مسلكية لمدة سنة واحدة أو ما يعادلها من دورات، وربما يعود السبب في ذلـك إلـى ظـروف الإدارة المتشابهة عند جميع المديرات. كما أن جميع التعليمات صادرة من قبل وزارة التربيـة والتعليم وتطبق على جميع العاملين دون استثناء.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الريمي(2005) ودراسة فلاحي (2007) ودراسة عالم (2007) ودراسة أبو نينه، ودراسة البلبيسي (2007) ودراسة القاسم (2011) والتي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر المؤهل العلمي.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة محمد (2007) ودراسة علي (2008) والتي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر المؤهل العلمي.

ثالثاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث والذي ينص على "ما معوقات ممارسة المهارات القيادية لدى مديرات المدارس في محافظة إربد من وجهة نظر المديرات؟"

أشارت نتائج المقابلات شبه المفتوحة المتعلقة بالمعيقات التي تواجه ممارسة مديرات المدارس للمهارات القيادية من وجهة نظر المديرات في محافظة إربد إلى مجيء الفقرات "كثرة الأعباء الإدارية والمالية الملقاه على عاتق مديرات المدارس" و"القصور في إعداد وتدريب القيادات الإدارية" و"قلة الحوافز المادية والمعنوية لمديرات المدارس اللواتي يمتلكن مهارات قيادية" في المرتبة الأولى.

وربما يعود السبب في ذلك إلى أن معظم المدارس تعاني من نقص في الكوادر الإدارية المتخصصة والمؤهلة كالمساعدين والكتبة وأمناء العهد ومراقبي الدوام، مما يزيد من المسؤوليات الملقاة على كاهل مديرات المدارس والتي قد تحد من ممارستهن للعمل القيادي.

وقد يعزى ذلك إلى القصور في إعداد وتدريب القيادة الإدارية إلى عدم كفاءة نظام التدريب القائم في وزارة التربية والتعليم في مجال إعداد القيادات، وقد يعود السبب إلى القصور في المحتوى التعليمي لهذه الدورات وقلة المدربين المختصين في مجال إعداد القيادات إضافة إلى عدم الأخذ برأي المتدربين عند التخطيط والإعداد لمثل هذه البرامج، إضافة إلى أن البرامج التدريبية غير كافية في إعداد الكفايات القيادية بسبب قلة المدة التدريبية، وأعداد المتدربين

الكبيرة، وعدم مناسبة المكان والزمان في بعض الأحيان للتدريب، وقد يعود السبب إلى ارتفاع الكلفة المادية العالية المترتبة على إعداد مثل هذه البرامج.

وربماتعزى قلة الحوافز المادية إلى ما يترتب على موازنة الدولة من أعباء وتكاليف مادية عالية، وعدم وجود أسس ومعايير واضحة في عملية تقييم كفاءة المديرات واعتماد معظمها على الواسطة والمحسوبية.

وجاء المعيق "ضعف كفاءة بعض مديرات المدارس في استخدام مهارة الحاسوب" في المرتبة الأخيرة، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى تباين المديرات في درجة أهمية هذا المقترح مما جعله يأتي في المرتبة الأخيرة، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن معظم المديرات يمتلكن معرفة في مجال الحاسوب نظراً لاشتراط امتلاك شهادة الرخصة الدولية في قيادة استخدام الحاسوب، إضافة إلى توفر معلمات وفنين مختصين في مجال الحاسوب في المدارس.

رابعاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع والذي ينص على "ما سبل تطوير ممارسة مديرات المدارس للمهارات القيادية في محافظة إربد من وجهة نظر المديرات؟"

أشارت نتائج المقابلات شبه المفتوحة المتعلقة بسبل تطوير ممارسة مديرات المدارس للمهارات القيادية من وجهة نظر المديرات في محافظة إربد إلى مجيء الفقرات "توفير الكادر الإداري المتخصص والمدرب المتكامل في المدارس" و"عقد دورات وورش عمل لمديرات المدارس في مجال إعداد القيادات الإدارية" و"توفير سلسلة من الحوافز المادية والمعنوية لتشجيع مديرات المدارس على ممارسة المهارات القيادية" في المرتبة الأولى.

وربما يعود السبب في ذلك إلى أن توفير الكوادر المختصة في مجال العمل الإداري يقلل من الأعباء الإدارية والمسؤوليات المترتبة على المديرات، وبالتالي تتفرغ لممارسة أدوارها القيادية بشكل أفضل.

إضافة إلى أن عقد الدورات التدريبية في مجال القيادة يسهم في رفع الكفاءة المهنية للمديرات في مجال ممارسة المهارات القيادية، كما وتمنح الفرصة للمديرة لصقل خبراتها ومهاراتها وتزودها بالمعرفة المختصة في القيادة وتتيح الفرصة للمديرات لتبادل الخبرات.

إضافة إلى أن توفير الحوافز المادية والمعنوية تزيد من دافعية المديرات نحو العمل، كما أنها تستقطب الأفراد، وتبث فيهم الرغبة نحو العمل ولرفع الجهود عن المعدل الطبيعي لا بد من توفير الحوافز.

وجاء المقترح "رفع مهارات المديرات في التواصل مع الزملاء وطرق بناء العلاقات" في المرتبة الأخيرة. وقد يعود السبب في ذلك إلى امتلاك معظم مديرات المدارس لهذه المهارة باعتبارها جزء أساسي من عملها وإدراك المديرات لأهمية الاتصال في تحقيق الأهداف التربوية وارتباطها بعملية التخطيط والتنظيم والتنسيق والتوجيه واتخاذ القرار. إضافة إلى الدور الكبير الذي يقوم به الاتصال برفع الإنتاجية داخل المدرسة.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، توصي الباحثة بما يلي:

1- عقد دورات تدريبه متخصصة لتنمية المهارات القيادية لدى مديرات المدارس وخاصة المهارات الفنية .

2- توفير الكوادر الإدارية المتخصصة والمدربة للمساهمة في تخفيف الأعباء الإدارية عن مديرات المدارس.

3- توسيع صلاحيات مديرات المدارس لتتناسب مع أدوارهن القيادية.

4- وضع نظام حوافز فعال يشجع المديرة على القيادة والإبداع الإداري.

5- اعتماد أسس ومعايير يتوافر فيها الصدق والثبات في اختيار مديرات المدارس.

6- تزويد المديرات بكل ما يستجد في عالم القيادة والاطلاع على التجارب الرائدة في هذا المجال.

7- أجراء دراسات مماثلة للدراسة الحالية تتضمن متغيرات أخرى.

المصادر والمراجع

المراجع العربية:

ابن منظور، جمال الدين بن مكرم. (1880). **لسان العرب**. القاهرة: المطبعة الأميرية.

أبو الكشك، محمد. (2006). **الإدارة المدرسية المعاصرة**. عمان: دار جرير للنشر والتوزيع.

أبو تينة، عبد الله محمد والقاسم، نور فتحي. (2011). درجة ممارسة مديرات مدارس محافظة الزرقاء للأنماط الإدارية والقيادية في مدارسهن من وجهة نظر المعلمات. **مجلة دراسات، الجامعة الأردنية، 38** (1): ص 100 – 114.

أبو خضرة، فهد ويوسف، عبد الرحيم وغنايم، أحمد. (2012). **قاموس المجمع في ألفاظ العربية المعاصرة والتراثية الشاسعة**. مناطق 48، كفر قرع: أ. دار الهدى ع. زحالفة.

أبو زعيتر، منير حسن. (2009). **درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للمهارات القيادية وسبل تطويرها**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

أبو عابد. محمود محمد. (2006). **اتجاهات حديثة في القيادة التربوية الفاعلة**. إربد: دار الأمل للنشر والتوزيع.

أبو عيدة، كفاية يوسف. (2010). **الأنماط القيادية في الجامعات وانعكاسها على تفعيل أداء العاملين**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

أبو فروة، إبراهيم محمد. (1996). **الإدارة المدرسية**: طرابلس: الجامعة المفتوحة.

ابو مخ، محمود.(2013).**درجة ممارسة مديري المدارس الابتدائية للمهارات القيادية من وجهة نظر المعلمين داخل الخط الاخضر في ضوء الرؤى المستقبلية**. أطروحة دكتورة غير منشورة, جامعة اليرموك، إربد، الاردن.

أحمد، إبراهيم أحمد. (2003). **الإدارة المدرسية في مطلع القرن الحادي والعشرين**. القاهرة: دار الفكر العربي، مصر.

أحمد، حافظ وحافظ، محمد. (2003). **إدارة المؤسسات التربوية**. القاهرة: عالم الكتب، مصر.

الأسمر، أحمد .(2001). **النبي المربي**. عمان: دار الفرقان للنشر والتوزيع.

الآغا، رائد عمر. (2008). **المهارات القيادية لدى المسؤولين في شركة الاتصالات الخلوية الفلسطينية (جوال) بين الواقع والمنظور المعياري**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

الأغبري، عبد الصمد. (2000). **الإدارة المدرسية**: البعد التخطيط والتنظيمي المعاصر. بيروت: دار النهضة العربية.

أيوب، ناديا (2001). التقييم الذاتي وتقييم الآخرين للمهارات الإدارية في مستوى الإدارة الوسطى وعلاقته بنمط المدير في حل المشكلات في البنوك التجارية السعودية؟ **مجلة دراسات، 29** (1): 1-31.

البخاري، محمد بن إسماعيل. (2001). **الجامع المسند الصحيح من أمور رسول الله صلى الله عليه وسلم وسننه وأيامه**، تحقيق محمد زهير بن ناصر الناصر، بيروت: دار طوق النجاة، لبنان.

البدري، طارق. (2001). **الأساليب القيادية الإدارية في المؤسسات التعليمية**. عمان: دار الفكر للطابعة والنشر والتوزيع.

البدري، طارق. (2005). **الأساليب القيادية الإدارية في المؤسسات التعليمية**. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

بلبيسي، فاتنة جميل. (2007). **درجة ممارسة المهام القيادية لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

التل، وائل عبد الرحمن ومحمود، عادل سيد. (2009). **أصول التربية الإدارية**. عمان: دار الجنادرية للنشر والتوزيع.

الجعبري، عالية، وحيد (2004). **أنماط السلوك الإداري لمديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان العاصمة من وجهة نظر المعلمين وعلاقتها بمستويات احترافهم النفسي**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات.

حامد، سليمان هاشم. (2009). **الإدارة التربوية المعاصرة**. عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

حجي، أحمد إسماعيل. (2000). **الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية**. القاهرة: دار الفكر العربي.

الحراحشة، محمد عبود. (2006). العلاقة بين الأنماط القيادية التي يمارسها مديرو المدارس ومستوى الالتزام التنظيمي للمعلمين في مدارس مديرية التربية والتعليم في محافظة الطفيلة. **مجلة العلوم التربوية النفسية**، 7 (1): 14-33.

الحريري، رافدة (2008). **مهارات القيادة التربوية في اتخاذ الرارات الادارية**.عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

الحريري، رافدة عمر. (2011). **إدارة التغيير في المؤسسات التربوية**. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

الحريري، رافدة. (2007). **التخطيط الاستراتيجي في المنظومة المدرسية**. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

حسان، حسن محمد والعجمي، محمد حسنين. (2007). **الاتجاهات الحديثة في القيادة الإدارية والتنمية البشرية**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

حسن، ماهر. (2004). **القيادة: أساسيات ونظريات ومفاهيم**. إربد: دار الكندي للنشر والتوزيع، الأردن.

حمادات، محمد حسن. (2006). **القيادة التربوية في القرن الجديد**. عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع، الأردن.

الحياري، حسن.(2000) **معالم في الفكر التربوي في المجتمع الإسلامي**. إربد: دار الأمل للنشر والتوزيع.

خطاب، محمود. (2002). **بين العقيدة والقيادة**. بيروت: دار الفكر، لبنان.

الخطيب، أحمد والخطيب رداح. (2008). **الإدارة والإشراف التربوي – اتجاهات حديثة**. إربد: دار الأمل.

الدعليج، إبراهيم عبد العزيز (2009). **الإدارة العامة والإدارة التربوية**. عمان: دار الرواد للنشر والتوزيع.

الدويك، تيسير وآخرون. (1998). **أسس الإدارة التربوية والمدرسية والإشراف التربوي**. عمان:دار الفكر العربي للطباعة والنشر والتوزيع.

الدويك، تيسير وياسين، حسين وعدس، محمد والدويك، محمد. (2009). **أسس الإدارة التربوية والمدرسية والإشراف التربوي**. عمان: دار الفكر العربي.

ربيع، هادي (2006). **المدير المدرسي الناجح**. عمان: مكتبة المجتمع العربي.

ربيع، هادي مشعان. (2008). **تطوير الإدارة المدرسية**. عمان: مكتبة المجتمع العربي.

الريمي، عبده محمد. (2005). **المهارات القيادية لمديري المدارس الثانوية في مدينة تعز كما يتصورها أعضاء الهيئة التعليمية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عدن، اليمن.

زهران، حامد عبد السلام. (2000). **علم النفس الاجتماعي**. القاهرة: عالم الكتب.

السبيعي، عبيد بن عبد الله. (2009) **الأدوار القيادية لمديري التربية والتعليم في ضوء متطلبات إدارة التغيير**. اطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

السعود، راتب (2006). **الإشراف التربوي (اتجاهات حديثة)**. عمان: مركز طارق للخدمات الجامعية..

السلمي، علي. (2003). **الإدارة المعاصرة**. القاهرة: مكتبة غريب للنشر والتوزيع.

سمارة، فوزي. (2007). **الإدارة التربوية**. عمان: الطريق للنشر والتوزيع.

السويدان، طارق وباشراحيل، فيصل. (2004). **صناعة القائد**. الرياض: مكتبة جرير.

سيار، محمد. (2006). مستوى ممارسة مديري ومديرات المدارس الابتدائية لمهارات العلاقات الإنسانية في مملكة البحرين وأساليب تنمية. **مجلة العلوم التربوية والنفسية، 8**(1): 145-102.

شاهين، عبير مرشد محمد. (2011). **درجة ممارسة المديرين الجدد للمهارات القيادية في المدارس الحكومية بمحافظات غزة من وجهة نظرهم وسبل تنميتها**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

شحادة، حاتم عبدالله. (2008). **واقع الممارسات الإدارية لمديري التربية والتعليم في محافظات غزة في ضوء معايير الإدارة الإستراتيجية وسبل تطويرها.** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

شديفات، يحيى. (1998). درجة ممارسة مدير المدرسة الثانوية لدورة كقائد تعليمي في مدارس البادية الشمالية الشرقية من وجهة نظر المعلمين في الأردن. **أبحاث اليرموك سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية،** 17 (2):289 – 311.

الشريدة، هيام (2004). الأنماط القيادية لمديري الإدارة في وزارة التربية والتعليم وتأثيراتها في التغيير التربوي وفق رؤساء الأقسام. **مجلة اتحاد الجامعات العربية،** 4 (43): 227 – 270.

شمس الدين، محمد الفقي إسماعيل. (2007). **السلوك الإداري** مدخل نفس اجتماعي للإدارة التربوية. عمان: دار الفكر العربي للنشر والتوزيع.

شهاب، شهرزاد محمد. (2009). أثر برنامج تطويري لرفع مستوى مهارات القيادة الإدارية والتربوية لمديري المدارس الابتدائية في مركز محافظة نينوى. **مجلة دراسات تربوية،** العدد الثامن.

الطبراني، أبي القاسم، **المعجم الكبير،** ط2، تحقيق حمدي عبد المجيد السلفي، القاهرة: مكتبة ابن تيمية.

الطعاني، حسن أحمد. (2005). **الإشراف التربوي (مفاهيمه– أهدافه – أسسه – أساليبه).** عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

الطويل، هاني عبد الرحمن. (2001). **الإدارة التربوية والسلوك المنظمي.** عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

الطويل، هاني عبد الرحمن. (2006). **الإدارة التربوية والسلوك المنظمي**. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

الطيب، أحمد، والشتي، جمعة .(2004). **القيادة الإبداعية وإدارة التغيير والتطوير**، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العربي والسنوي الخامس للإدارة والإبداع والتجديد 27 – 29 تشرين الثاني، المؤسسة العربية للتنمية الإدارية، مصر.

عالم، خالد. (2008). **درجة ممارسة القيادات التربوية في الإدارة للتربية والتعليم للبنين بالعاصمة المقدسة لعملية اتخاذ القرار**. رسالة ماجستير غير مشنورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

العامري, أحمد. (2002). السلوك القيادي التحويلي وسلوك المواطنة التنظيمية في الأجهزة الحكومية السعودية. **المجلة العربية للعلوم الإدارية**، 9(1): 10 – 39.

عايش، أحمد. (2009). **الإدارة المدرسية نظرياتها وتطبيقاتها التربوية**. عمان: دار المسيرة، الأردن.

عبد العزيز، أحمد والعامري، منصور. (2003). مهارات المديرين الإدارية في الأجهزة الحكومية بين الممارسة والتمكين. **مجلة جامعة الملك سعود16**،(2): 231 – 273.

عبد الهادي، جودت عزت. (2002). **الإشراف التربوي مفاهيمه وأساليبه**. عمان: الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع.

عبوي، زيد منير. (2007). **القيادة ودورها في العملية الإدارية**. عمان: دار البداية للنشر والتوزيع.

العتيبي، عبد المحسن. (2003). **المهارات القيادية لدى الضباط العاملين في وزارة الدفاع والطيران في مدينة الرياض وعلاقتها بكفاءة أدائهم.** رسالة ماجستير، جامعة الملك سعود المملكة العربية السعودية.

العتيبي، نواف بن سفر. (2008). **الأنماط القيادية والسمات الشخصية لمديري المدارس وعلاقتها بالروح المعنوية للمعلمين في محافظة الطائف التعليمية.** رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

العتيبي، هناء. (2008). **سمات القيادة الإدارية للمرأة السعودية العاملة في القطاع الخاص بمحافظة جدة.** رسالة ماجستير، جامعة الملك عبد العزيز، جدة.

العجمي، محمد حسنين. (2008). **القيادة الإدارية.** عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

العجمي، محمد حسنين. (2010). **الإدارة والتخطيط التربوي (النظرية والتطبيق).** عمان: دار المسيرة.

العجمي، محمد، حسنين (2008). **الاتجاهات الحديثة في القيادة التربوية والتنمية البشرية.** عمان: دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع.

عرار، خالد. (2007). **القيادة التربوية بين الرؤية والتغيير.** جت المثلث: معهد مسار أبحاث وتخطيط واستشارة تربوية، دار التربية والعلوم وكلية بيت بيرل.

عريفج، سامي (2007). **الإدارة التربوية المعاصرة.** عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

عطيوي، جودت عزت. (2001). **الإدارة المدرسية الحديثة مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العملية.** عمان: الدار العلمية الدولية.

عطيوي، جودت. (2008). **الإدارة التعليمية والإشراف التربوي – أصولها وتطبيقاتها.** عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

العظيم أبادي، أبو الطيب شمس الحق. (1979). **عون المعبود شرح سنن أبي داوود**. (ب.م): المكتبة السلفية.

علاقي ، مدني عبد القادر (2000).**الإدارة دراسة تحليلية للوظائف والقرارات الإدارية**. جدة: مكتبة دار جدة.

علي، عيسى. (2008). درجة ممارسة القيادة التربوية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي في مدينتي دمشق وحمص وعلاقتها ببعض المتغيرات. **مجلة جامعة دمشق**، 24 (1).

عليان، ديمة عيد علي (2012). **الثقافة التنظيمية والممارسات الإدارية لدى مديرات المدارس الحكومية والعلاقة بينهما من وجهة نظر المعلمين في محافظة القدس ورام الله والبيرة**، رسالة ماجستير غير منشورة.

العمايرة، محمد حسن. (2001). **مبادئ الإدارة المدرسية**. عمان: دار المسيرة.

العمايرة، محمد حسن. (2002). **مبادئ الإدارة المدرسية**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

العمراني، عبد الغني. (2004). **تطوير أداة لقياس سلوكيات القيادة التحويلية في الإدارة التربوية**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

العميان، محمود سلمان (2010). **السلوك التنظيمي في مؤسسات الأعمال**. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

عياصرة، علي والفاضل، محمد (2006). **الاتصال القيادي في المؤسسات التربوية**. عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع، الأردن.

عياصرة، علي (2006). **القيادة والدافعية في الإدارة التربوية**. عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

عياصرة، علي، و جحازين،هشام.(2006). **القرارات القيادية في الإدارة التربوية**، عمان: دار الحامد.

الغامدي، سعيد. (2007). **مستوى المهارات القيادية المتوفرة وتطويرها لدى مديري المدارس الثانوية في المملكة العربية السعودية**. رسالة ماجستير، جامعة عدن، اليمن.

الغرايبة، فيصل محمود. (2011). **الممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية**. عمان: دار يافا العلمية للنشر والتوزيع.

الفلاحي، محمد صالح. (2007). **مدى توافر المهارات القيادية لدى مديري إدارات المدارس الريفية بالجمهورية اليمنية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النيلين، السودان.

القريوتي، محمد قاسم (2000). **السلوك التنظيمي، دراسة السلوك الإنساني الفردي والجماعي في المؤسسات الإدارية**. عمان: دار الشروق، الأردن.

القريوتي، محمد قاسم. (1993). **دراسة السلوك الإنساني الفردي والجماعي في المنظمات الإدارية**. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

قشطة، منى حمد. (2009). **درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية لنمط القيادة التربوية في ضوء المعايير الإسلامية من وجهة نظر المعلمين وسبل تفعيلها**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

قطامي، يوسف وقطامي، نايفة.(2001). **سيكولوجية التدريس**. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

الكلدراوي، ختام. مبارك (2003). **القدرات القيادية لدى مديري ومديرات المدارس لمديري المدارس في مديرية تربية منطقة عمان الثالثة في الأردن**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الهاشمية، كلية العلوم التربوية.

كنعان، نواف سالم. (2009). **القيادة الإدارية**. عمان: دار الثقافة، الأردن.

كنعان، نواف. (1999). **القيادة الإدارية**. عمان: مكتبة دار الثقافة، الأردن.

كنعان، نواف. (2002). **القيادة الإدارية**. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن.

مؤتمن، منى. (2003). **إعداد مدير المدرسة لقيادة التغييرالنمط القيادي المنشود لتحقيق التعايش الفاعل في القرن الواحد والعشرين**. عمان: مركز الكتاب الأكاديمي، الأردن.

محمد، عبد الفتاح. (2007). **مستوى المهارات الإدارية للقيادات التربوية في محافظتي عدن والضالع**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة عدن، اليمن.

محي الدين، إيناس. (2007). **مدير المدرسة ودوره في الإدارة المدرسية الناجحة والفعالة**. عمان: دار جليس الزمان للنشر والتوزيع.

المخلافي، أمل. (2008). **الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية والخاصة في مدينة صنعاء من وجهة نظر المعلمين وعلاقتها برضاهم الوظيفي**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا، عمان، الأردن.

مرتجى، ذكريات أحمد. (2009). **دور المشرف التربوي في تنمية المهارات القيادية لدى معلمي المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة وسبل تفعيله**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

مرسي، محمد منير. (2001). **الإدارة المدرسية الحديثة**. القاهرة: عالم الكتب.

مساد، عمر حسن. (2005). **الإدارة التعليمية ودورها في الإشراف التربوي** عمان: دار صفاء، الأردن.

مطاوع، إبراهيم. (2003). **الإدارة التربوية في الوطن العربي**. القاهرة: جار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

المعايطة، عبد العزيز. (2007). **الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر**. عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

المغربي، كامل. (1995). **السلوك التنظيمي: مفاهيم وأسس سلوك الفرد والجماعة في التنظيم**. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر..

نشوان، جميل. (2004). **تطوير كفايات المشرفين الأكاديميين في التعليم الجامعي في ضوء مفهوم إدارة الجودة الشاملة في فلسطين**. ورقة علمية أعدت لمؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني الذي عقده برنامج التربية ودائرة ضبط النوعية في جامعة القدس المفتوحة في مدينة رام الله في الفترة الواقعة 3-5/7/2004.

الهواري، سيد (2002). **الإدارة الأصول والأسس العلمية للقرن 21**. القاهرة: مكتبة عين شمس.

Augustus, M. (2000). **Teacher Percent of school climate and Principals self reported leadership style based on three empirical measures of perceived Leadership**. The Center of Education. Winder University. One University Place, Chester. PA 19013.

Chapin, D. (2001). An Analysis of Effective of an Educational Leadership Training Program. Michigan state University, **DAL-A 50/40.**

Dyer, K. (2002). Relational Leadership School Administrator. **The School Superintends Journal, 85** (10):28-30.

Ghofrani , M . (2012) . Relationship between Leadership Styles and Personality traits of Physical Education managers of Education in Khorasan Razavi . **European Journal of Experimental Biology, 2**(3): 726-729.

House, J., Hanges, J., Javidan M., Dorfman, W., & Gupta,V. (2004). **Culture Leadership and organization: The Globe study of 62 Societies**. CA, Thousand Oaks : SAGE Publications.

Iles, P. & Preece, D. (2006). Developing Leaders, or Developing Leadership? The Academy of Chief Executive . **Programmers in the North East of England. Leadership,** 2(1): 317-340.

Lussier, R. (1996). **Human Relations In organizations a skill - Building Approach.** Chicago: IRWIN Press.

Nandi, T. (2004). An Assessment of The Skills Needed By School Principals. **ERIC Digest**, ED387709.

Nourthouses, P (2007). **Leadership Theory and Practice.** CA: Thousand Oaks Publications.

Peele, G. (2005). Leadership and Politics: A Case for a Closer Relationship?". **Leadership Journal,** 1(2): 187-204.

Richter, M. (2006). **The Relationship Between Principle Leadership and School – Wide Position Behavior Support: An Exploratory Study. Doctor** of Philosophy, University of Missouri – Columbia. USA.

Sharma, S. (2010). **Attributes of School Principals-Leadership Qualities & Capacities**. Institute of Principal ship Studies, University of Malaya, Kuala Lumpur, Malaysia.

Tilloson, E. (1995). An analysis of technical, Human and Conceptual skills among student affairs administrator in higher education. (doctoral dissertation taxes A&M university, 1995). **Dissertation abstracts international,** 75/01, p.64

Yukl, G. (2002). **Leadership in Organizations. England Cliffs**. New Jersy: Prentice - Hall, Inc.

ملحق رقم (1)

أداة الاستبانة بصورتها الأولية

الأستاذ الدكتور / الدكتورة .... المحترم / المحترمة

التخصص .... الجامعة /الكلية/القسم ....

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تقوم الباحثة بدراسة بعنوان (درجة ممارسة مديرات المدارس للمهارات القيادية ومعوقاتها وسبل تطويرها في محافظة إربد) وذلك استكمالا للحصول على درجة الدكتوراه في تخصص الإدارة التربوية في كلية التربية بجامعة اليرموك.

تقوم الباحثة بتطوير استبانه تهدف إلى تحديد درجة ممارسة مديرات المدارس للمهارات القيادية في محافظة إربد, إضافة إلى إعداد مقابلة للتعرف على معوقات ممارسة المهارات القيادية لدى مديرات المدارس وسبل تطويرها.

ونظرا لما تتمتعون به من معرفة وخبرة في هذا المجال، فإن الباحثة تضع بين أيديكم محاور هذه الاستبانه، أرجو من حضرتكم التكرم بقراءتها وإبداء الملاحظات والاقتراحات على فقرات الاستبانة وأسئلة المقابلة من حيث:

- مدى دقة وسلامة الصياغة اللغوية.
- مدى مناسبة وملائمة الفقرات لما وضعت من أجله.
- إضافة فقرات أو حذفها.
- أي مقترحات أو تعديلات ترونها مناسبة.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام

الباحثة

أميمه هزايمة

أولاً: أداة قياس درجة ممارسة مديرات المدارس للمهارات القيادية ومعوقاتها وسبل تطويرها في محافظة إربد مكون من أربعة مجالات وتحتوي على (60) فقرة على النحو التالي:

- المجال الأول: المهارات الذاتية ومكون من (15) فقرة.
- المجال الثاني: المهارات الفنية ومكون من (15) فقرة.
- المجال الثالث: المهارات الإنسانية ومكون من (15) فقرة.
- المجال الرابع: المهارات الإدراكية ومكون من (15) فقرة.

الرقم	الفقـــــرات	الانتماء للمجال		الصياغة اللغوية		الملاحظـــات
		منتمية	غير منتمية	سليمة	غير سليمة	
المجال الأول: المهارات الذاتية						
1-	تهتم بمظهرها وتتمتع بالحيوية					
2-	تتمتع بالذكاء والثقة بالنفس					
3-	تحلل البيانات بدقة					
4-	تتقبل الأفكار الجديدة					
5-	تواجه الأزمات بهدوء					
6-	تتحمل الجهد الأكبر لإنجاز العمل					
7-	تتقبل النقد البناء من الآخرين					
8-	تجمع بين الحزم واللين في معاملة المعلمات					
9-	تنتقي الألفاظ المناسبة وتتكلم بصوت واضح					
10-	تعبر عن رأيها بشكل واضح					
11-	تمتلك مستوى عال من الطموح لتحمل المسؤولية					
12-	تمتلك القدرة على الإقناع بأهمية العمل المدرسي					
13-	تسيطر على أعصابها في أوقات الأزمات					
14-	تتخذ قراراتها بكل حزم دون تردد					
15-	تستخدم مهارات الاتصال غير اللفظية					

الرقم	الفقـــرات	الانتماء للمجال		الصياغة اللغوية		الملاحظـــات
		منتمية	غير منتمية	سليمة	غير سليمة	
	المجال الثاني: المهارات الفنية					
1-	تستخدم الأسلوب العلمي في التفكير وحـــل المشكلات					
2-	تشرك المعلمات في اتخاذ القرارات					
3-	تتابع تنفيذ القرارات المتخذة					
4-	تضع خطط إستراتيجية لمعالجة المشكلات المتوقعة					
5-	تعمل على تلبيـــة احتياجـات المعلمـــات التدريبية					
6-	تحــرص علـــى تفـــويض الـــصلاحيات للمعلمات					
7-	تساعد المعلمات على تنمية أنفسهن مهنيـــا والتأكيد على التفاني في العمل					
8-	تعمل على تطوير تعلـــم وتعلـــيم الطلبـــة والمساهمة في تعويد الطلبة على الانضباط الداخلي					
9-	تشارك المعلمات في بناء الخطط العلاجية للطلبة					
10-	توزع المسؤوليات علـــى المعلمـــات فـــي المدرسة بشكل عادل					
11-	تحث أفراد المؤسسة التربوية على إجراء البحوث التربوية					
12-	تستطيع إيجاد وســـائل جديـــدة لمواجهـــة المواقف المتوقعة					
13-	لديها القدرة على اختيار أفضل الأســـاليب لإنجاز الأعمال					
14-	تشرف على الأنشطة اللاصفية					
15-	تـــصدر التعليمـــات للمعلمـــات بـــصورة موضوعية					

الرقم	الفقـــــــرات	الانتماء للمجال		الصياغة اللغوية		الملاحظـــات
		منتمية	غير منتمية	منتمية	غير منتمية	
المجال الثالث: المهارات الإنسانية						
-1	توفر مناخ تعليمي بين المعلمات والطلبة					
-2	تعزز الاتجاهات الإيجابية بين المعلمـــات والطلبة					
-3	تساعد المعلمات في حل المشكلات التـــي تواجههن					
-4	تشجع المعلمات علـــى إبـــداء آرائهـــن وتحترم الحرية الشخصية					
-5	توفر الفرص للمعلمات لتحقيق الذات					
-6	تتجنب التهديد بالعقاب للمعلمات وتركـــز على الخطأ وليس من أحدث الخطأ					
-7	تلتقي مع الطلبة للتعرف على قضاياهم					
-8	توفر الدعم المعنوي والنفسي للمعلمات					
-9	تحرص على إبراز العناصـــر القياديـــة للمعلمات					
-10	تراعي الفروق الفردية بين المعلمات عند توزيع المهمات المدرسية					
-11	تقيم علاقات طيبة مع المجتمع المحلي					
-12	تنمي علاقات مبينة على الود والاحتـــرام بين المعلمات وتثني على أداء المعلمات					
-13	تعمل على تحقيق التكامل بين المعلمـــات في المدرسة					
-14	تحرص على العدالة في نظام الحوافز					
-15	تشجع العمل بروح الفريق الواحـــد فـــي المدرسة					

الرقم	الفقـــــــرات	الانتماء للمجال		الصياغة اللغوية		الملاحظـــات
		منتمية	غير منتمية	منتمية	غير منتمية	
المجال الرابع: المهارات الإدراكية						
1-	تتمتع بالخبرة والثقافة الواسعة					
2-	تحدد المشكلات التي تواجـه المعلمـات وتخصص الوقت الكافي لحلها					
3-	تقترح بدائل متعددة لحل المشكلات					
4-	تبتكر أفكارا جديدة					
5-	تستطيع إقناع المعلمات بإمكانية تحقيـق الأهداف والفوائد المرجوة منها					
6-	توضح أفكارها بطريقة علميـة ومنظمـة وتستثمر الأفكار المرتدة من المعلمات					
7-	تمتلك المهـارة فـي إقنـاع المـسؤولين والمعلمات					
8-	تستطيع إدراك الموقف كوحدة متكاملة					
9-	تربط بين أهداف المدرسة والإجـراءات المتبعة فيها					
10-	تتروى في إصدار الأحكام					
11-	تقدم المصلحة العامـة علـى المـصلحة الخاصة					
12-	تتخذ القرارات بطريقة منهجيـة تخـضع لأسس علمية					
13-	تخطط لتفعيـل العلاقـة بـين المدرسـة والمجتمع					
14-	تلم بالخصائص النمائية للمراحل العمرية للطلبة حتى يسهل عليهـا التعامـل مـع سياســاتهم وتحقيـق رغبــاتهم وتلبيـة احتياجاتهم					
15-	تربط أهداف المدرسة بالـسياسة العامـة للدولة					

ثانياً: أسئلة المقابلة:

السؤال الأول: ما معوقات ممارسة المهارات القيادية لدى مديرات المدارس في محافظة إربد من وجهة نظر المديرات؟

السؤال الثاني: ما سبل تطوير ممارسة المهارات القيادية لدى مديرات المدارس في محافظة إربد من وجهة نظر المديرات؟

ملحق (2)

قائمة بأسماء أعضاء هيئة التدريس المحكمين

الرقم	اسم المحكم	التخصص	الجامعة
.1	الأستاذ الدكتور محمد الخوالدة	أصول تربية	اليرموك
.2	الأستاذ الدكتور محمد عاشور	إدارة تربوية	اليرموك
.3	الأستاذ الدكتور هاني الطويل	إدارة تربوية	الأردنية
.4	الأستاذ الدكتور صالح عليمات	إدارة تربوية	اليرموك
.5	الأستاذ الدكتور ناصر السرحان	إدارة تربوية	الأردنية
.6	الدكتور عمر خصاونه	أصول تربية	اليرموك
.7	الدكتور علي جبران	إدارة تربوية	اليرموك
.8	الدكتور خليفة عاشور	إدارة تربوية	اليرموك
.9	الدكتورة منيرة الشرمان	إدارة تربوية	اليرموك
.10	الدكتور محمد بني هاني	إدارة تربوية	اليرموك
.11	الدكتور فيصل الربيع	علم نفس تربوي	اليرموك
.12	الدكتور محمد مهيدات	تربية خاصة	اليرموك
.13	الدكتور وليد هياجنه	قياس وتقويم	البلقاء التطبيقية
.14	الدكتور نايف العلوان	الإرشاد النفسي المساعد	البلقاء التطبيقية
.15	الدكتور أحمد لبابنه	أصول تربية	البلقاء التطبيقية

ملحق رقم (3)

أداة الاستبانة بصورتها النهائية

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،،

الزميلة المحترمة:

تقوم الباحثة بدراسة بعنوان "درجة ممارسة مديرات المدارس للمهارات القيادية ومعوقاتها وسبل تطويرها في محافظة إربد" وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة دكتوراه الفلسفة في تخصص الإدارة التربوية في كلية التربية في جامعة اليرموك.

ولذلك تم بناء هذه الاستبانة كأداة لجمع البيانات المتعلقة بالدراسة والتي تتكون من (60) فقرة تتعلق بالمهارات القيادية التي ينبغي أن تمارسها مديرة المدرسة، لذا ترجو الباحثة من سيادتكم التكرم بقراءة كل فقرة من فقرات الاستبانة وتحديد درجة موافقتكِ أو تأييدك لكل فقرة بوضع إشارة (x) في العمود المناسب أمامها.

كلي أمل في الإجابة عن جميع فقرات الاستبانة بصراحة ودقة وموضوعية، وذلك للوصول إلى نتائج صحيحة وصادقة، وستعامل المعلومات التي ستقدمينها بسرية تامة لأغراض البحث العلمي فقط.

شاكرين لكم حسن تعاونكم

الباحثة

أميمه هزايمة

البيانات الشخصية:

أرجو تعبئة البيانات التالية:

- التخصص: وله مستويان: (تخصصات إنسانية) ❐ ، (تخصصات علمية) ❐
- عدد سنوات الخبرة: ولها ثلاث مستويات: (1 – أقل من5 سنوات) ❐، (5–10 سنوات) ❐، (أكثر من 10 سنوات) ❐
- المؤهل العلمي: وله ثلاث مستويات: (أقل من بكالوريوس) ❐ ، (بكـــالوريوس) ❐ ، (دراسات عليا) ❐

الرقم	الفقـــــــرات	درجة ممارسة مديرات المدارس للمهارات				
		كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
المجال الأول: المهارات الذاتية						
1-	تهتم المديرة بمظهرها الخارجي					
2-	تتمتع المديرة بالحيوية والنشاط					
3-	تمتلك المديرة الذكاء					
4-	تحلل المديرة البيانات بدقة					
5-	تتقبل المديرة الأفكار الجديدة بموضوعية					
6-	تواجه المديرة الأزمات بهدوء وثقة					
7-	تتحمل المديرة الجهد الأكبر لإنجاز العمل					
8-	تتقبل المديرة النقد البناء من الآخرين					
9-	تجمع المديرة بين الحزم واللين في معاملة المعلمات					
10-	تتميز المديرة باللباقة وحسن التعبير					
11-	تتمتع المديرة بدرجة عالية من المرونة لتحمل المسؤولية					
12-	تمتلك المديرة المقدرة على الإقناع بأهمية العمل المدرسي					
13-	تتميز المديرة بضبط النفس وتتحلى بالنضج العاطفي					
14-	تتخذ المديرة قراراتها بكل حزم دون تردد					
15-	تستخدم المديرة مهارات الاتصال غير اللفظية					

الرقم	الفقـــــرات	درجة ممارسة مديرات المدارس للمهارات				
		كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
المجال الثاني: المهارات الفنية						
1-	تستخدم المديرة الأسلوب العلمي في التفكير في حل المشكلات					
2-	تشرك المديرة المعلمات في صنع القرارات					
3-	تتابع المديرة تنفيذ القرارات المتخذة					
4-	تضع المديرة خطط إستراتيجية لمعالجة المشكلات المتوقعة					
5-	تعمل المديرة على تلبية احتياجات المعلمات التدريبية					
6-	تقوم المديرة بتفويض الصلاحيات للمعلمات					
7-	تساعد المديرة على تنمية المعلمات مهنيا والتأكيد على الإخلاص في العمل					
8-	تعمل المديرة على تطوير (تعلم وتعليم الطلبة والمساهمة في تعويد الطلبة على الانضباط الداخلي)					
9-	تشارك المديرة المعلمات في بناء الخطط العلاجية للطلبة					
10-	توزع المديرة المسؤوليات والمهام في المدرسة بشكل عادل					
11-	تحث المديرة أفراد المؤسسة التربوية على إجراء البحوث التربوية الميدانية					
12-	تستطيع المديرة إيجاد وسائل جديدة لمواجهة المواقف المتوقعة					
13-	لدى المديرة المقدرة على اختيار أفضل الأساليب لإنجاز الأعمال					
14-	تشجع المديرة الأنشطة اللاصفية وتشرف عليها					
15-	تصدر المديرة التعليمات للمعلمات بصورة موضوعية					

الرقم	الفقــــــــرات	درجة ممارسة مديرات المدارس للمهارات				
		كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
المجال الثالث: المهارات الإنسانية						
-1	توفر المديرة مناخ تعليمي آمن بين المعلمات والطلبة					
-2	تعزز المديرة الاتجاهات الإيجابية في مجتمع المدرسة بين المعلمات والطلبة					
-3	تساعد المديرة المعلمات في حل المشكلات التي تواجههن					
-4	تحترم المديرة الآراء والحرية الشخصية للمعلمات					
-5	توفر المديرة الفرص للمعلمات لتحقيق الذات					
-6	تتجنب المديرة التهديد بالعقاب للمعلمات وتركز على الخطأ وليس من أحدث الخطأ					
-7	تلتقي المديرة مع الطلبة للتعرف على قضاياهم لمعالجتها					
-8	توفر المديرة الدعم المعنوي والنفسي للمعلمات					
-9	تحرص المديرة على إبراز العناصر القيادية للمعلمات					
-10	تراعي المديرة ظروف المعلمات والفروق الفردية بينهن عند توزيع النصاب التعليمي والمهام المختلفة					
-11	تقيم المديرة علاقات طيبة مع المجتمع المحلي					
-12	تعزز المديرة العلاقات الإنسانية بين المعلمات وتثني على أدائهن					
-13	تحرص المديرة على مفهوم الرقابة الذاتية والمسؤولية الأخلاقية لدى المعلمات					
-14	تحرص المديرة على العدالة في نظام الحوافز					
-15	تشجع المديرة العمل الجماعي والعمل بروح الفريق الواحد في المدرسة					

الرقم	الفقـــــــــرات	درجة ممارسة مديرات المدارس للمهارات				
		كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
المجال الرابع: المهارات الإدراكية						
1-	تتمتع المديرة بالخبرة والثقافة الواسعة					
2-	تستطيع المديرة تحديد المشكلات التي تواجـــه المعلمـــات بطريقة منهجية وتضعها حسب الأولوية					
3-	تقترح المديرة بدائل متعددة لحل المشكلات القائمـــة فـــي المدرسة					
4-	تقدم المديرة أفكارا جديدة لحل المشكلات بطريقة إبداعية					
5-	توضح المديرة الأهداف للمعلمات لتسهيل إمكانية تحقيقها					
6-	توضح المديرة أفكارها بطريقة علمية ومنظمة وتـــستثمر التغذية الراجعة من المعلمات					
7-	تمتلك المديرة المهارة في إقناع المسؤولين والمعلمات					
8-	تستطيع المديرة إدراك الموقف كوحدة متكاملة					
9-	تستطيع المديرة الربط بين أهداف المدرسة والإجـــراءات المتبعة في تنفيذها داخل المدرسة					
10-	تتميز المديرة بالتروي في إصدار الأحكام					
11-	تقدم المديرة المصلحة العامة على المصلحة الخاصة					
12-	تتخذ المديرة القرارات بطريقة منهجية تقوم على أســـس علمية					
13-	لدى المديرة المقدرة على تفعيل العلاقة بـــين المدرســـة والمجتمع المحلي					
14-	تلم المديرة بخصائص المراحل العمرية للطلبة في مختلف المراحل التعليمية حتى يسهل عليها التعامل معهم وتحقيق رغباتهم واحتياجاتهم					
15-	تستطيع المديرة الربط بين أهداف المدرســـة والـــسياسة العامة للدولة					

ثانياً: أسئلة المقابلة:

السؤال الأول: ما معوقات ممارسة المهارات القيادية لدى مديرات المدارس في محافظة إربد من وجهة نظرهن؟

السؤال الثاني: ما سبل تطوير ممارسة المهارات القيادية لدى مديرات المدارس في محافظة إربد من وجهة نظرهن؟

ملحق (4)

الكتب الرسمية لتسهيل المهمة

المملكة الأردنية الهاشمية

وزارة التربية والتعليم

الرقم ٣/١٠/١١٠٧٤٤٥٧٤٤٢
التاريخ ١ شعبان ١٤٣٤
الموافق ٢٠١٣/٠٦/١٠

السيد مدير إدارة التخطيط والبحث التربوي
السيد مدير التربية والتعليم للواء قصبة إربد/محافظة إربد
السيد مدير التربية والتعليم للواء بني عبيد/ محافظة إربد
السيد مدير التربية والتعليم للواء المزار الشمالي/ محافظة إربد
السيد مدير التربية والتعليم للواء الكورة/ محافظة إربد
السيد مدير التربية والتعليم للواء بني كنانة/ محافظة إربد
السيد مدير التربية والتعليم للواء الأغوار الشمالية/ محافظة إربد
السيد مدير التربية والتعليم للواء الرمثا/ محافظة إربد
السيد مدير التربية والتعليم للواءي الطيبة والوسطية/ محافظة إربد

الموضوع : البحث التربوي

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تقوم الطالبة أميمة محمد هزايمة بإجراء دراسة عنوانها " درجة ممارسة مديرات المدارس للمهارات القيادية ومقوماتها وسبل تطويرها في محافظة إربد "، استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه تخصص الإدارة التربوية في جامعة اليرموك، ويحتاج ذلك إلى معلومات وبيانات إحصائية من إدارتكم، وإلى تطبيق استبانة على عينة من مديرات ومعلمات المدارس التابعة لمديريتكم.

يرجى تسهيل مهمة الطالبة المذكورة وتقديم المساعدة الممكنة لها، على أن يتم مطابقة الاستبانة المطبقة بالاستبانة المرفقة.

واقبلوا الاحترام

وزير التربية والتعليم

الدكتور
فيصل خليل العياصرة
مدير البحث والتطوير التربوي

نسخة/ رئيس قسم البحث التربوي
نسخة/ الملف ٣/١٠
المرفقات: (٦) صفحات

المملكة الأردنية الهاشمية
هاتف ٥٦٠٧١٨١ ٦ ٩٦٢+ فاكس ٥٦٦٦٠١٩ ٦ ٩٦٢+ ص.ب ١٦٤٦ عمان ١١١١٨ الأردن. الموقع الإلكتروني www.moe.gov.jo

بسم الله الرحمن الرحيم

وزارة التربية والتعليم
مديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد

الرقم: 13/7 - ٥٢٢٥
التاريخ: ١٤٣٤/٧/٢٥
الموافق: ٢٠١٣/٦/٤

مديرة مدرسة........................ المحترمة

الموضوع/تسهيل مهمة

للطالبة / أميمة محمد هزايمه

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،

اشارة إلى كتاب جامعة اليرموك رقم ك ت/ 107/ 501 , تاريخ 2013/6/4 م تقوم الطالبة أميمه محمد هزايمه دراسة بعنوان " درجة ممارسة مديرات المدارس للمهارات القيادية ومعوقاتها وسبل تطويرها في محافظة اربد " , وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في تخصص الإدارة التربوية . ويستدعي ذلك تطبيق أدوات الدراسة على مديرات ومعلمات المدارس في محافظة أربد .

يرجى التكرم بتسهيل مهمة الطالبة المذكورة وتقديم المساعدة الممكنة لها .

وتفضلوا بقبول فائق الإحترام

مدير التربية والتعليم

محمد خالد ارجوب
مدير الشؤون الإدارية والمالية

نسخة للسيد / مدير الشؤون التعليمية والفنية
نسخة للمهمة / رئيس قسم التدريب والتأهيل والإشراف التربوي

هاتف : (9-8-7275967) ص . ب . (1483) فاكس : (7274569)

بسم الله الرحمن الرحيم

وزارة التربية والتعليم
مديرية التربية والتعليم للواء بني عبيد

الرقم: ل ح/١٢/ ٥٩٩٥٤
التاريخ: ٦ ج /٦ /١٤٣٢ هـ
الموافق: ٩ / ٦ / ٢٠١١ م

مديرو/مديرات المدارس الحكومية المحترمين

الموضوع: البحث التربوي

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

إشارة لكتاب معالي وزير التربية والتعليم رقم 3347/4/101 تاريخ 2011/1/24م.
تقوم الطالبة/ اميمة محمد هزايمة بإجراء دراسة عنوانها " درجة ممارسة مديرات المدارس للمهارات القيادية ومعوقاتها وسبل تطويرها في محافظة اربد " وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه من جامعة اليرموك.
يرجى تسهيل مهمة الطالبة المذكورة وتقديم المساعدة الممكنة لها.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام

م/ مدير التربية والتعليم

نسخة / مدير الشؤون التعليمية والفنية .
نسخة / ر.ق التدريب والتأهيل والإشراف التربوي
نسخة/ الملف
المرفقات : استبانه عدد 6

المملكة الأردنية الهاشمية
تلفون 9626507181 + فاكس 962 6 5666019 + ص ب: 1646 عمان 11118 الأردن. الموقع الالكتروني : www.moe.gov.jo

بسم الله الرحمن الرحيم

وزارة التربيــة والتعليـم

مديرية التربية والتعليم للواء الكورة

٤٦١٦

الرقم: ك هـ / ٧ / ١٢ /

التاريخ: ٢٦/٨/١٤٣٤هـ

الموافق: ٦/٦/٢٠١٣م

مديري المدارس ومديراتها

الموضوع: البحث التربوي

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته :-

أشارة لكتاب عميد كلية التربية في جامعة اليرموك رقم ك ت/١٠٧/١/٥٠٠ تاريخ ٤/حزيران/٢٠١٣م، تقوم الطالبة أميمة محمد هزايمة بإجراء دراسة عنوانها " درجة ممارسة مديرات المدارس للمهارات القيادية ومعوقاتها وسبل تطويرها في محافظة اربد "، وذلك إستكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في الإدارة تربوية في جامعة اليرموك، ويحتاج ذلك إلى تطبيق أدوات الدراسة (استبانة، المقابلة) على عينة من مديرات ومعلمات المدارس في

يرجى تسهيل مهمة الطالبة المذكورة وتقديم المساعدة الممكنة لها.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام

م/ مدير التربية والتعليم

نسخة / مدير الشؤون التعليمية والفنية.

نسخة / ر. ق. الإشراف التربوي.

هاتف: ٠٢/٦٥٢١١٩٥ ، ٠٢/٦٥٢١١٩٦ ، ٠٢/٦٥٢١٥٣٤ فاكس: ٠٢/٦٥٢١١٢٥ ص. ب. (٢٥) دير أبي سعيد - الأردن www.moe.gov.jo

بسم الله الرحمن الرحيم

وزارة التربية والتعليم

مديرية التربية والتعليم في لواء الأغوار الشمالية

الرقم : غ ش/7/13/ ٤١٠٩

التاريخ : 30/ رجب/1434هـ

الموافق : 2013/6/9م

تعميم رقم (١٩٧) ٢٠١٢

مديرات المدارس الأساسية والثانوية / المحترمات

الموضوع : البحث التربوي.

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،،

إشارة لكتاب جامعة اليرموك رقم ك ت/50/107 تاريخ 2013/6/4 تقوم الطالبة أميمة محمد هزايمة بدراسة بعنوان " درجة ممارسة مديرات المدارس للمهارات القيادية ومعوقاتها وسبل تطويرها في محافظة اربد " وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في الإدارة التربوية ويستدعي ذلك تطبيق أدوات الدراسة على مديرات ومعلمات المدارس في مديرية التربية والتعليم في لواء الأغوار الشمالية .

أرجو تسهيل مهمة الباحثة المذكورة وتقديم المساعدة الممكنة لها .

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام

مدير التربية والتعليم

مدير الشؤون الإدارية والمالية

موسى جابر المومني

نسخة / مدير الشؤون الفنية و التعليمية

نسخة / ر. ق الإشراف

بسم الله الرحمن الرحيم

الرقم: ١٣/٧/ ٥٨٤٥

التاريخ: ٣٠/٧/٢٠١٣

الموافق: ٢٠١٣/٦/٩

وزارة التربية والتعليم

مديرية التربية والتعليم للواء الرمثا

مديرات المدارس الحكومية

الموضوع : تسهيل مهمة الطالبة أميمة محمد هزايمة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته:

إشارة لكتاب رئيس جامعة اليرموك رقم ك ت/١٠٧/٥٠١ تاريخ ٢٠١٣/٦/٤م، تقوم الطالبة "أميمة محمد هزايمة" ، بإجراء دراسة بعنوان (درجة ممارسة مديرات المدارس للمهارات القيادية ومعوقاتها وسبل تطويرها في محافظة اربد)، وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في الإدارة التربوية، ويستدعي ذلك تطبيق أدوات الدراسة على مديرات ومعلمات المدارس.

أرجو تسهيل مهمة الطالبة المذكورة، وتقديم المساعدة الممكنة لها.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام

مدير التربية والتعليم

د. الدكتور إبراهيم ... المساد

مدير التربية والتعليم

نسخة / مدير الشؤون التعليمية والفنية

نسخة/ رئيس قسم الإشراف

١١٤١

المملكة الأردنية الهاشمية

وزارة التربية والتعليم

مديرية التربية والتعليم للواءي الطيبة والوسطية

الرقم ٣/١٣/٧/٣٦٩٩

التاريخ ٢٦/٧/١٤٣٤

الموافق ٥/٦/٢٠١٣

مديرة / مدير مدرسة ....المحترم

الموضوع : تسهيل مهمة

الطالبة أميمة محمد هزايمة

إشارة لكتاب جامعة اليرموك رقم ك ت /٥٠١/١٠٧ تاريخ ٢٠١٣/٦/٤

والموجه لعطوفة مدير التربيه والتعليم للواءي الطيبة والوسطية ، تقوم الطالبة المذكور اعلاه بدراسة بعنوان

" درجة ممارسة مديرات المدارس المهارات القيادية ومعوقاتها وسبل تطويرها في محافظة اربد "

وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في الادارة التربوية .

يرجى تسهيل مهمة الطالبة المذكور وتقديم المساعدة الممكنة لها ، مع مطابقة الاستبانة المرفقة .

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام ،،،،،،،،

/ مدير التربية والتعليم

الدكتور

علي احمد الزعبي

مدير الشؤون التعليمية والفنية

نسخة/مدير الشؤون التعليمية والفنية.

نسخة/رئيس قسم الإشراف التربوي.

نسخة/الملف رقم (١٣/٧)

ع. ع ٢٠١٣/٦/٥

المملكة الأردنية الهاشمية

هاتف ٥٦٠٧١٨١ ٦ ٩٦٢+ فاكس ٥٦٦٦٠١٩ ٦ ٩٦٢+ ص.ب ١٦٤٦ عمان ١١١١٨ الأردن. الموقع الإلكتروني: www.moe.gov.jo

Abstract

Hazaimeh, Umaima Mohammad Salem. Degree of Implementing Leadership Skills by Female School Principals at Irbid Governorate, Obstacles and Methods of Development. PhD Dissertation, Yarmouk University. (Supervisor: Dr. Abdelhakim Yasin Hijazi. 2014)

The purpose of this study is to investigate the female school principals' practices of leadership skills in Irbid governorate as perceived by female teachers. Moreover, exploring if there are differences in the samples' evaluations for the degree of practicing leadership skills attributed to experience, major and scientific qualification variables. The study aimed to determine the obstacles facing female principals in practicing leadership skills as well as suggested development as perceived by those principals.

To achieve the aims of the study, the researcher adopted the survey descriptive and qualitative approach by developing two questionnaires, the first consisted of (6) items distributed into four domains: self skills, humanitarian skills, technical skills and cognitive skills administrated on random cluster sample consisted of (486) female teachers to explore their evaluation degree of female principals leadership practices. The second was semi- structured interviews to determine the obstacles facing principles as well as suggested developments, the sample was selected purposefully consisting of (15) principals.

The findings of the study showed that the evaluation degree of the sample regarding female principals practices of leadership skills was in an average degree with a mean of (3.62) as self skills came in the first rank with a mean of (3.74) with a high practicing degree, followed by the cognitive skills with a mean of (3.63) and an average practicing degree

then, humanitarian skills with a mean of (3.58) and an average practicing degree and finally the technical skills with a mean of (3.53) and an average practicing degree. Moreover, there were no significant statistical differences at the level of (α = 0.05) on the tool as a whole an in all domains.

The interviews findings showed that there are (10) obstacles facing female school principals in practicing leadership skills. Furthermore, the sample gave several suggestions for development. Based on the findings of the study the researcher recommended conducting training courses to develop leadership skills among female school principals especially technical skills as well as providing the specialized and qualified staff to contribute in easing the administrative load and expanding the authority of school principals.

Key Words: Female School Principals. Leadership. Leadership Skills. Obstacles. Practicing skills. Suggested developments.